

التكوين المهني للمعلم

نموذج التكوين المهني للمعلم



التكوين المهني للمعلم

نموذج
للتكوين المهني للمعلم

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٢هـ / ٢٠١١م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

التكوين المهني للمعلم: نموذج التكوين المهني للمعلم/مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض ١٤٣٢هـ .

١٤١ ص، سم

ردمك: ٥ -٣٩٩- ١٥ -٩٩٦٠- ٩٧٨-

١ -المدرسون – إعداد. ٢ -المدرسون – تدريب أ. العنوان.

ديوي ٣٧٠,٧١ ١٤٣٢/٨٠٨

رقم الإيداع: ١٤٣٢/٨٠٨

ردمك: ٥ -٣٩٩- ١٥ -٩٩٦٠- ٩٧٨-

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية




mohamed khatab

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية

المحتويات

تقديم

يحظى المعلم بمكانة متميزة في العملية التعليمية والتربوية، فهو ركن أساسي فيها، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها في تحقيق أهدافها. وبقدر ما يكون المعلم معدًّا إعداداً علميًّا ومهنيًّا ناجحاً للقيام بدوره وتحمل مسئولياته وإتقان عمله، بقدر ما يتحقق للتربية من أسباب النجاح والتقدم نحو تحقيق أهدافها المنشودة ، وهذا يتطلب أن تأتي عمليات تطوير برامج إعداد المعلم قبل الالتحاق بمهنة التدريس، والتنمية المستمرة لكفاءاته الأكاديمية والمهنية والثقافية أثناء العمل فيها في مقدمة الأولويات والاستراتيجيات وعمليات التخطيط لتطوير التعليم والارتقاء بنوعيته.

وانطلاقاً من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، ولمكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، كان من الواجب السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم، ولصالح المهنة ذاتها، ومن ثم لصالح الطالب والمجتمع عموماً.

وفي هذا الإطار جاء مشروع تطوير التعليم الذي حظي بموافقة قادة دول مجلس التعاون وتوجيهاتهم، وقام على تنفيذه مكتب التربية العربي لدول الخليج مستهدفاً إعداد المعلم وتكوينه قبل الخدمة وأثنائها، حتي يستطيع القيام بمهمته المنشودة.

وقد ركز مشروع التكوين المهني للمعلم على تعميق مفهوم المهنية في أداء المعلمين، وتطوير مواصفات ومعايير إعداد المعلم وتأهيلة، ومن ثم تطوير وتجويد أداء المعلم باستخدام الأساليب التربوية التقويمية الحديثة، وصولاً إلى توفير الآليات والأدوات الخاصة بتقوّيم الأداء بما يتناسب والنظم التعليمية والتربوية في الدول الأعضاء بالمكتب.

ويسعدنا أن نقدم إلى ساحة التربية والتعليم نتاج هذا البرنامج " التكوين المهني للمعلم " متمثلاً في الأعمال التالية :

١. الإطار النظري.
٢. دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التراخيص المهنية للمعلمين.
٣. نموذج التكوين المهني للمعلم.
٤. نموذج تقويم برامج التكوين المهني للمعلم.
٥. نموذج منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم.

وإننا إذ نقدم هذا الإنتاج إلى الساحة التربوية فإننا نسجل الشكر والتقدير لكل من أسهم في التخطيط لهذا البرنامج، وكذا لبيت الخبرة الذي قام على تنفيذه متمثلاً في "مكتب النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، وندعو الله أن يكون في هذا العمل ما يثري الحقل التعليمي ، ويحقق طموحات المكتب في هذا الميدان.

والله الموفق،،،

المدير العام

ملخص

يتناول هذا البرنامج بالتحليل نظام تكوين المعلم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من حيث: اختيار الطالب/ المعلم، ومعايير القبول بمؤسسات إعداد المعلم وتدريبه، وظروف توظيف المعلمين ونموهم المهني، والمعايير والمؤشرات التي تتعلق بالنمو المهني لشاغلي الوظائف التعليمية، كما تعرض الدراسة في ثنايا معالجتها لموضوعها لنماذج من الخبرة والتجارب العالمية في مجال تكوين المعلم. وتهدف الدراسة إلى تعميق مفهوم المهنية في أداء المعلمين بالدول الأعضاء بالمكتب و تطوير مواصفات ومعايير إعداد المعلم وتأهيله في تلك الدول، وكذلك تعرّف الخبرات والتجارب العالمية المتميزة في مجال تكوين المعلم. ويسعى البرنامج للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- **ما النموذج الأمثل لنظم تكوين المعلم والتراخيص بمزاولة المهنة والاستمرار فيها؟**

ويشتمل هذا البرنامج في هذه المرحلة الآتي:

- أولاً : الإطار النظري.
- ثانيًا: وصف واقع التكوين المهني للمعلم في الدول الأعضاء بالمكتب.
- ثالثًا: نموذج تقويم برامج التكوين المهني للمعلم.
- رابعًا: تحليل البيانات في ضوء تقويم برامج التكوين المهني للمعلم في الدول الأعضاء بالمكتب.

أما المرحلة الثانية من البرنامج فيشتمل على الآتي:

- أولاً: دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول للتراخيص المهنية للمعلمين.
- ثانيًا: نموذج منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم.

- ثالثًا: نموذج هيئة منح تراخيص مزاولة مهنة التعليم.
- رابعًا: نموذج للتكوين المهني للمعلم.
- خامسًا: عقد لقاء وورشة عمل لممثلي الدول الأعضاء بالمكتب لمناقشة برنامج التكوين المهني للمعلم.

مخرجات ونواتج :

استكمالاً لأهداف هذا البرنامج، وما تم إنجازه من نشاطات، تم عقد لقاء وورشة عمل لممثلي الدول الأعضاء لمناقشة ومراجعة نواتج برنامج التكوين المهني للمعلم، خلال المدة من ٩ – ١٤٣١/٦/١١هـ الموافق ٢٣ – ٢٠١٠/٥/٢٥م، بمقر المكتب بالرياض.

أولاً : اللقاء :

أهداف اللقاء :

١) التعريف بالبرنامج ونشاطاته ومناقشتها.
٢) عرض ومناقشة نموذج تراخيص مزاولة مهنة التعلم والهيئة التنظيمية لمنح تراخيص مزاولة مهنة التعلم.

موضوعات اللقاء:

١) التعريف بدراسة التكوين المهني للمعلم.
٢) عرض ومناقشة ودراسة واقع التكوين المهني للمعلم بالدول الأعضاء.
٣) عرض ومناقشة ودراسة نموذج تقويم برامج التكوين المهني للمعلم.
٤) عرض ومناقشة ودراسة نموذج التراخيص لمزاولة مهنة التعلم والهيئة التنظيمية المقترحة لمنح التراخيص.

ثانياً: ورشة العمل:

أهداف الورشة: مناقشة نموذج التكوين المهني للمعلم في ضوء المعايير العالمية.

موضوعات الورشة:

١. مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية).
٢. التنمية المهنية المستدامة للمعلم.
٣. برامج التنمية المهنية المستدامة.
٤. برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد Induction
٥. برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة.
٦. برنامج النمو المهني الذاتي للمعلم.

وقد تم الإشادة بالبرنامج ونواتجه من قبل جميع ممثلي الدول الأعضاء بالمكتب، وتم تدوين جميع الملاحظات والمرئيات وطلب منهم أيضًا مزيدًا من المراجعة للنموذج. وبناءً على نتائج الورشة ومرئيات المشاركين وملاحظاتهم تم تعديل نموذج الإعداد المهني للمعلم بصورته الحالية.

مقدمة

أضحى القول بأهمية التربية أمراً مسلماً به في عصر ما بعد الحداثة (Post-modernism)؛ إذ إنها عملية استثمارية تنموية لتوظيف رأس المال البشري، الذي يمثل أهم أحد الاستثمارات الرئيسة في المجتمعات البشرية. وتتبلور الأهمية الكبيرة للتربية؛ إذ إنها عملية تكوين شخصية الفرد من مختلف الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمهارية والعقلية ..إلخ، إذ لا يخفى على التربويين ما يمكن أن تؤديه تلك الشخصية المتكاملة، في إحداث التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية..إلخ، التي ترغب فيها المجتمعات البشرية.

وبهذا المعنى فالتعليم ليس نسقاً متعالياً يعمل في فراغ، بل هو نسق تتجذر أصوله، وتبنى فلسفته، وتحدد أهدافه في إطار المؤسسات الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية. وبما أن المعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية باعتباره مفتاح التطوير لأي عملية إصلاح تربوي؛ فإن هذا التقرير يحاول أن يقدم نموذجاً متكاملاً للتنمية المهنية للمعلم في سياق بنية مؤسسية ، تضمن الاستدامة والاستمرارية (sustainability and continuously) لهذه التنمية، وتقوم بتعزيزها بشكل مستمر، في ضوء المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية والتطورات المستجدة في مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وذلك ضمن إطار لسياسة عامة تهدف إلى وضع بنية أساسية يمكن البناء عليها، ومن ثم التركيز على البرامج أو النماذج التي تربط كل جوانب النمو المهني للمعلم في ضوء معايير تقويم الأداء ونظم الجودة، ويتضمن ذلك النموذج:

أ) مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية) في ضوء معايير الجودة والاعتماد والترخيص المهني.

ب) بنية مؤسسية للتنمية المهنية للمعلمين.

ج) برنامج متكامل للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين يتكون من برامج فرعية.

ومن الأهمية بمكان أن يطرح هذا النموذج للاستفادة منه في بناء وتصميم برامج التكوين المهني في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، ويمكن أن تتبناه كل دولة وتطبقه بعد تكييفه وفقاً لاحتياجاته وظروفها المحلية، وطبيعة نظامها التعليمي لتجاوز التباينات المحلية إن وجدت، وذلك في ضوء المعايير العالمية للتنمية المهنية للمعلمين.

ابيض

الجزء الأول

مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة

كليات التربية

ابيض

مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة
كليات التربية

مقدمة

باتت قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً من أولويات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وقد ازدادت هذه الأهمية في ظل ما تشهده طبيعة الحياة المعاصرة من تسارع في تبدلها وتغيرها. ولعل هذا الاهتمام المتزايد بإعداد المعلم، يعزى إلى دوره الرئيس في إنجاح المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها؛ الأمر الذي أدى إلى بزوغ مفهوم تمهين التعليم؛ أي التعامل مع التعليم، كمعرفة أو مهنة مرخصة تتطلب من ممارسيها اكتساب المهارات اللازمة والضرورية لها، لا سيما أن هناك العديد من التحديات التي تستلزم من المعلم التدريب والتأهيل المستمرين.

وفي ضوء عمليات الإصلاح التربوي التي شملت المنظومة التعليمية بأكملها، فقد تمّ التأكيد على ضرورة حصول مؤسسات إعداد المعلمين على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي، الذي أصبح شرطاً أساسياً لبقاء هذه المؤسسات واستمرارها في تقديم وظيفتها الرئيسة وهي إعداد قوى التدريس الملائمة لإعداد الطلاب في مجتمع يخضع لسياق عالمي تنافسي يتزايد فيه الاعتماد على المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

وفي ظل الاتجاه نحو قياس مخرجات التعليم في ضوء معايير قياسية في مجالات المهنة، فيجب أن يستمد الإطار المفاهيمي لكليات التربية عناصره الرئيسة من المعايير العالمية التي تحددها كبرى منظمات الإعداد المهني للمعلمين والتي تتناسب مع الواقع الوطني للكليات وسياساتها وأهدافها.

ومما لاشك فيه أن الاعتماد، والترخيص لمزاولة المهنة، والتنمية المهنية المستدامة أصبحت ضرورة لتطوير عملية إصلاح برامج إعداد المعلمين، وتعمل مؤسسات، مثل المجلس

الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE)، ومجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (Teacher Education Accreditation Council) (TEAC) وغيرهما من مؤسسات الاعتماد بالولايات المتحدة الأمريكية، على التأكد من أن معايير الاعتماد والترخيص والتنمية المهنية المستدامة هي معايير متوافقة مع بعضها وتشكل معاً نظاماً متسقاً من ضمان الجودة في مهنة التعليم.

وتأسيساً على ما تقدم، يركز التقرير الحالي، على مساعدة القائمين على مؤسسات الإعداد سواء تأسيس كليات للتربية، أو تطوير كليات التربية القائمة حالياً، أن تأخذ في الاعتبار التوافق مع متطلبات تحقيق جودة المعلم المتخرج منها، والسعي نحو حصول هذه الكليات على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي الذي أصبح مطلباً لضمان جودة المخرجات. وفيما يأتي استعراض لنموذج استرشادي للمتطلبات والمعايير القياسية لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية.

أولاً: إنشاء وحدة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

يعد إنشاء وحدات ضمان الجودة في الكليات التربوية أحد التوجهات العالمية لإحداث التطوير وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية. وتعني الجودة في كليات التربية بأنها عملية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد قوتها من المعرفة التي تستثمر من خلال مواهب التربويين، وقدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في المؤسسة التعليمية. كما يشير مفهوم وحدة الجودة في كليات التربية إلى التفاعلات الحاصلة بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية، بغرض تحقيق مستوى عال من الجودة. وبالتالي فإن هذا المفهوم يتعلق بجودة المدخلات التي تؤدي إلى جودة العمليات؛ الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى جودة عالية في المخرجات. ولكي تحقق وحدة ضمان الجودة في كليات التربية الغاية من إنشائها، فيجب على القائمين عليها أن يركزوا على ما يأتي كمنطلقات أساسية لنجاحها ومنها:

١. تصميم هيكلة خاصة لجميع المهام التطويرية في الكلية بدءاً من رسالة ورؤية الجامعة، بحيث تتمكن من إعداد إطار مفاهيمي للكلية، يبيّن ما لدى أعضاء هيئة التدريس من رؤية مشتركة في إعداد الطلبة/المعلمين، والتوجهات نحو تطوير البرامج والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، والنتاجات المأمول إكسابها للطلبة، والخدمات المقدمة لهم، ونظام المساءلة في الكلية..إلخ. كما يبيّن الإطار المفاهيمي الأطر الفكرية للكلية والمعايير المؤسسية المعتمدة، والتي تميّز خريجيها عن نظرائهم في الكليات الأخرى. ولتحقيق ذلك لا بدّ من إعداد لجان متنوعة لتنفيذ مهام وحدة ضمان الجودة. وهذه اللجان هي:
   أ) لجنة الرؤية والرسالة للكلية.
   ب) لجنة فلسفة الكلية وأهدافها والمعايير المؤسسية المعتمدة.
   جـ) لجنة الاعتماد الدولي للكلية.
   د) لجنة البرامج والمناهج الدراسية.
   هـ) لجنة تقييم أداء الكلية.
   و) لجنة الإعلام.
٢. تحديد معايير لضمان الجودة في البرامج الدراسية المختلفة، بحيث تكون ضمن أنظمة مكتوبة وموثقة وواضحة لدى جميع العاملين في الكليات.
٣. الاهتمام بجميع الجوانب الإدارية والأكاديمية في الكليات، وعدم الاهتمام بجانب وإغفال الآخر. ومن هذه الجوانب الخطط الدراسية، والبرامج التدريبية، وشؤون أعضاء هيئة التدريس، ونظام تقييم الطلبة، وأساليب التغذية الراجعة والمرافق الجامعية، وشؤون الطلبة..إلخ. ويؤكد هذا أن وحدة ضمان الجودة في الكليات عبارة عن نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.
٤. تحقيق المواءمة بين معايير الجودة العالمية مع الواقع، ويفضل أن تكون تتبع إلى وزارة التعليم العالي.

وبناءً على ما سبق، تقوم وحدة ضمان الجودة بوضع خطة استراتيجية وأخرى تنفيذية، وإعداد الدراسات والتقارير الخاصة بذلك، والعمل على متابعة تنفيذها وفق معايير علمية محددة.

ثانياً- تحديد الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية

أ) الرؤية

هي ما ترغب كليات التربية الوصول إليه بعد عدة سنوات، وذلك في ضوء الأهداف المحددة في الخطة الاستراتيجية والمعلنة للجميع. وتعد الرؤية التي يشترك جميع أفراد المؤسسة في وضعها، ويتطلعون إلى تحقيقها من أهم القضايا إدارة الجودة الشاملة، باعتبارها المحرك الذي يبث الحماس والدافعية لدى العاملين في الكليات التربوية. ويجب أن تعكس رؤية الدولة.

ب) الرسالة

هي نص يوضح دور كليات التربية في تحقيق الغرض الذي وجدت من أجله. وتنبع رسالة كليات التربية من رسالة الجامعة التي تنتمي إليها، بحيث تعبر عن فلسفتها وسبب وجودها والقيم التي توجه أنشطتها وأدوارها في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

جـ) الأهداف الإستراتيجية للكلية

وهي مجموعة من الأهداف الخاصة بالمؤسسة منبثقة عن رؤيتها ومحققة لرسالتها، وتكون هذه الأهداف مكتوبة بصيغة عامة تركز على الرؤية للاتجاه الاستراتيجي الذي ترغب المؤسسة في اتخاذه من أجل تحقيق أفضل النتائج في جميع المجالات. وتتصف هذه الأهداف بالآتي:

- ترتبط الأهداف الاستراتيجية والخطط التنفيذية بالخطط الاستراتيجية للدولة.

- يتم تصميم وبناء برامج إعداد المعلمين بطريقة منهجية لتحقيق رؤية الكلية ورسالتها وفقاً لعدد من المعايير التربوية في هذا المجال.

د) الأهداف التفصيلية

وهي تعبر عن الصورة التنفيذية للأهداف الاستراتيجية، والتي يجب أن يتوافر فيها ما يلي:

- أن تكون محددة بشكل واضح ودقيق.
- تكون معلنة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- أن تكون قابلة للتحقيق ومناسبة للإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في الكلية.
- أن تكون قابلة للقياس بناءً على مجموعة من مؤشرات الأداء.
- أن تنسجم مع تطلعات المجتمع وحاجات التنمية وسوق العمل.

ثالثًا- سياسة قبول الطلاب

يجب أن تضع الكلية سياسة واضحة لشروط ومعايير القبول للطلاب الجدد حسب الشعب أو الأقسام الدراسية المختلفة، كما توضح شروط التحويل إن وجدت، على أن تكون هذه السياسة معلنة في دليل التحاق الطالب بالكلية، كما يجب نشر هذه السياسة على الموقع الإلكتروني للكلية والتواصل مع طلاب المرحلة الثانوية لتكوين فكرة واضحة عن كلية إعداد المعلم ونشر الثقافة عن المعدل الموزون بين الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية. وتتضمن هذه السياسة ما يلي:

أ) شروط ومعايير الالتحاق:

يتطلب الالتحاق بكلية إعداد المعلمين توافر عدة شروط من أبرزها:

- الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها للالتحاق بهدف الحصول على الدرجة الجامعية حسب خطة النظام التكاملي لإعداد المعلمين.

- تحقيق متطلبات القبول الخاصة بالجامعة. (مثل العمر ، سنة التخرج من المرحلة الثانوية.....).
- ألا يقل معدل النجاح في الثانوية العامة عن ٧٥٪ **(متروك لكل دولة تقدير النسبة)**.
- اجتياز اختبار الكفايات والقدرات من خلال الاختبارات التحريرية الخاصة بالمهارات الأساسية التي يتم إعدادها في ضوء مواصفات علمية.
- اجتياز المقابلة الشخصية التي يتم إجراؤها للراغبين في الالتحاق بالكلية وفق محاور محددة وبمواصفات دقيقة، من أهمها سلامة النطق والطلاقة اللفظية والخلو من العيوب التي تعوق الملتحق عن العمل بالتدريس، وكذلك سلامة الفكر، والكشف عن أسباب التحاقه ببرامج إعداد المعلمين؛ بغرض تحديد ميوله واهتماماته نحو مهنة التدريس.
- اجتياز شروط تتعلق بالسلامة البدنية والتي يتم التأكد من ذلك من خلال تقرير طبي من المستشفيات الحكومية.

أمّا بالنسبة للطلبة في النظام التتابعي، فيشترط للالتحاق بالدبلوم المهني في التدريس، الحصول على درجة البكالوريوس في تخصصات العلوم والآداب وغيرها من التخصصات، ويحدد تقدير الطالب للقبول وفق احتياجات وزارة التربية والتعليم من التخصصات المختلفة.

ب) حوافز التحاق الطلاب

يمكن تقديم بعض الحوافز للطلبة، وخاصة المتميزين لتشجيعهم على الالتحاق بكلية التربية. ومن هذه الحوافز:

- توفير السكن الجامعي للطلبة.
- توفير وسائل النقل من السكن الجامعي إلى مقر الكلية.

- تأمين الكتب والمذكرات وأوعية تخزين ونقل المعلومات والاتصال الإلكتروني بالشبكة الدولية للمعلومات.
- تقديم وجبات غذائية.
- عدم فرض رسوم دراسية.
- تقديم مكافأة مالية للطلاب.

رابعًا: اللائحة الداخلية

يجب أن تكون للكلية لائحة داخلية تراعي الآتي:

- تنظم سير العمل بالكلية على أن تكون متوافقة مع النظام العام للجامعة والدولة.
- تتواكب مع المتغيرات المحلية والعالمية.
- تسهم في تحقيق أهداف الكلية وتطلعاتها المستقبلية.
- تحدد الصلاحيات والمسؤوليات لكافة العاملين.
- يشارك أعضاء هيئة التدريس والعاملين في وضع هذه اللائحة.
- إيجاد آلية لتلقي المقترحات والشكاوي وتحليلها والعمل على الاستفادة منها.
- تحدد الإجراءات التأديبية للطلاب في حالة المخالفة لنظام سير العمل بالكلية.

خامساً: الهيكل التنظيمي الأكاديمي والإداري

يجب أن تضع الكلية هيكلاً للجوانب الإدارية والأكاديمية يحدد المهام والمسؤوليات والصلاحيات والعلاقة بين الوحدات والأقسام والإدارات والمجالس وفق المعايير الآتية:

- تصميم هيكل أكاديمي وإداري قادر على الأداء والإنجاز وتحقيق الأهداف.
- يتم تحديد الأقسام العلمية (الأكاديمية) اللازمة، ويتم تحديد أعضاء هيئة التدريس اللازمين لكل قسم حسب الرتب الوظيفية الأفقية والرأسية.

- يتم تحديد الأقسام الإدارية وعدد الكوادر والوظائف اللازمة لكل قسم حسب الرتب الوظيفية الأفقية والرأسية.
- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس بموجب كادر وظيفي خاص ومناسب.
- تحديد الأدوار الأكاديمية والإدارية لجميع العاملين.
- تحديد العلاقات الوظيفية المتداخلة رأسياً وأفقياً بين جميع الأقسام والعاملين.

ومن خلال هذا التنظيم فهناك قضايا تفرض نفسها في التعليم الجامعي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام، ومن بينها:

(أ) أعضاء هيئة التدريس:

في إطار تحقيق الجودة والاعتماد فيجب أن يتوافر عدد من المعايير والشروط ينبغي أن تطبق على أعضاء هيئة التدريس، ومن أهمها ما يلي:

- يتم انتقاء أعضاء هيئة التدريس للعمل في كليات إعداد المعلمين بموجب الشروط الآتية:
  - ألا تقل الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس عن درجة الدكتوراه من جامعة معترف بها.
  - تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس الخبرات العلمية الكافية في ميدان التعليم العام ليتمكنوا من ربط الخبرات التعليمية بمناهج ومشكلات التعليم العام.
  - أن يكون لدى عضو هيئة التدريس خبرة في مجال البحث العلمي.
  - أن يكون لدى عضو هيئة التدريس عضوية في جمعيات علمية.
  - أهمية إجادة اللغة الإنجليزية.
- يتناسب العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بما يتيح لهم إجراء البحوث وخدمة المجتمع.

- وضع أسس العمل بروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس.
- لابد من تحقيق التناسب بين عدد أعضاء الهيئة التدريسية إلى نسبة الطلاب.
- وجود قواعد تنظم انتداب أعضاء هيئة التدريس من الكليات والمؤسسات التربوية.
- وضع نظام لترقية أعضاء هيئة التدريس ومراجعته باستمرار.
- يتم النظر لإعداد المعلم كعمل تشاركي بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات العلمية ونظرائهم في التخصصات التربوية.
- عملية إعداد المعلمين عمل تشاركي ومسؤولية مشتركة بين جميع منسوبي المؤسسة من هيئة تدريس وإداريين وفنيين.
- ضرورة وجود تعاون مستمر بين أعضاء هيئة التدريس وبين معلمي المدارس المشرفين على الطلاب المعلمين، الذين يتم اختيارهم بشكل دقيق ليقدموا تدريباً وخبرات مفيدة للطالب/المعلم.
- تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات خدمتهم للمجتمع وتدريسهم ونشاطهم العلمي والبحثي.
- أن تحقق الكلية الأمن الوظيفي لعضو هيئة التدريس الحاصل على درجة تقويم مقبولة في الجامعة، وأن يشجع النظام على استمرار الهيئة التدريسية واستقرارها.
- وجود حوافز مناسبة لأعضاء هيئة التدريس.
- ضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالتدريس والبحث من خلال الأقسام العلمية.
- يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس دوريًا من خلال ما يلي:
  - تقييم رئيس القسم وعميد الكلية لأداء عضو هيئة التدريس، ويتم ذلك من خلال تعبئة استمارة بهذا الشأن تتضمن عدة محاور عامة، وضمن كل محور تندرج مجموعة من النقاط الفرعية، وتتمثل المحاور العامة

ب: الأداء التدريس الصفي، وتصميم المناهج والبرامج الدراسية، والإسهام في البحث العلمي وخدمة المجتمع، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، والالتزام بالأعراف الأكاديمية وأنظمة الجامعة، وعلاقات عضو هيئة التدريس بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس في القسم.

- تقييم الطلبة لأداء التدريس لعضو هيئة التدريس، ويتم ذلك من خلال إعداد استمارة لهذا الغرض توزع على الطلبة في نهاية الفصل، وتكون سرية، ولا يعطى عضو هيئة التدريس نتيجة تقييمه، إلاّ بعد إعلان نتائج الطلبة.
- تقييم عضو هيئة التدريس من خلال ملف إنجازه (Portfolio)، والذي يتضمن أعمال عضو هيئة التدريس عبر السنة الدراسية.

وبناءً على نتائج تقييم عضو هيئة التدريس، يتم تخصيص مكافآت للمتميزين والتخطيط لرفع مستوى الآخرين من خلال برامج تنمية أداء أعضاء هيئة التدريس.

(ب) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

تتم التنمية المهنية لدى أعضاء من خلال ما يلي:

- إنشاء مركز خاص لتنمية أداء أعضاء هيئة التدريس، والذي سيكون له رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية في إطار تنمية الأداء التدريسي للهيئة التدريسية.
- وجود حوافز مناسبة لحضور الندوات والمؤتمرات التخصصية والتربوية والدورات التدريبية.
- دعم بحوث أعضاء هيئة التدريس.
- منح عضو هيئة التدريس سنة للتفرغ العلمي للقيام بأبحاث في الداخل أو الخارج؛ ويتم ذلك كل ست سنوات.
- يشارك أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات والمنظمات العلمية.

- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تأليف الكتب والنشر العلمي والترجمة.
- يشارك أعضاء هيئة التدريس في المشروعات العلمية والبحثية.
- توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الفرص المناسبة لمواكبة التطورات العلمية في مجال تخصصاتهم.

(جـ) الهيئة الإدارية

توجد بعض المعايير التي تعمل وفقها الهيئة الإدارية، ومنها:

- تبني سياسات وممارسات ذات كفاءة وفعالية في إطار ما هو متاح للجامعة والنظام العام.
- تحديد واضح للسلطة والمسؤولية لجميع العاملين.
- توافر الحد المناسب من الكوادر وفق حجم العمل.
- يوجد بالكلية نظام دقيق وشامل لحفظ البيانات والمعلومات.
- يتوافر للكلية ميزانية مالية مناسبة للإنفاق السنوي.
- توجد آلية للرقابة الإدارية والمالية.
- يوجد نظام مستقل للمراجعة المالية وفقاً لمعايير المراجعة العالمية.
- يتوافر بالكلية منهجية علمية وعملية لطرق وإجراءات التقويم الدوري لكفاءة وفعالية استخدام الموارد المتاحة.
- يتم الإفصاح عن الموارد المالية للكلية بصورة تتسم بالشفافية وفق مبادئ الإدارة المفتوحة.

سادساً: نظم وبرامج إعداد المعلم

يتطلب تخريج معلمين على مستوى عالٍ من الجودة، مجموعة من المعايير يمكن إجمالها في: المعارف التربوية، والمعرفة المتخصصة في إحدى المواد الدراسية التي

سيقوم بتدريسها، وامتلاك المهارات والكفاءات المهنية اللازمة للتدريس الفعال، والفهم المتعمق للنمو والتطور البدني والنفسي للأطفال واليافعين في سن التعليم، ومهارات الاتصال الفعال، والحس القوي للخُلق المهني، والقدرة على التجديد والتعلم المستمر، إضافة إلى الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم. ومن هنا يجب أن تبنى برامج إعداد المعلمين على أساس تحقيق أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، وأن تتم مراجعة هذه البرامج بشكل مستمر لتتماشى مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

وفيما يلي استعراض أبرز ملامح مؤسسات إعداد المعلمين:

(أ) مدة الدراسة:

تتنوع مدة الدراسة وفق النظم المتنوعة لإعداد المعلم حول العالم، والتي يمكن استخلاصها فيما يلي (حسب كل دولة ومشاريعها المستقبلية):

١- النظام التكاملي

يتم إعداد الطالب/المعلم في مجال تخصصه العلمي بالتزامن مع الإعداد التربوي "المهني" خلال سنوات دراسته وفقاً لخطة دراسية معدة لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢- النظام التتابعي

يتم قبول الطلاب الحاصلين على مؤهل جامعي في العلوم أو الآداب أو مؤهلات جامعية أخرى حسب احتياجات قطاع التعليم العام من المعلمين، أو في تخصصات أخرى للمدارس الثانوية الفنية (كالفنون والاقتصاد والإدارة والمحاسبة ونظم المعلومات والهندسة والزراعة والطب البيطري ...وهكذا) للحصول على الدبلوم المهني في التدريس مع التخصص في مادة معينة لعام أكاديمي واحد.

(ب) نظام الدراسة

تسير الدراسة في التعليم الجامعي وفق عدة أنظمة؛ هي نظام العام الدراسي الكامل، ونظام الفصل الدراسي، ونظام الساعات المعتمدة. ويعدُّ نظام الساعات المعتمدة أحدث هذه الأنظمة الذي يتم وفق فصلين أو ثلاثة فصول دراسية للعام الأكاديمي الواحد. ويقترح نموذج إعداد المعلم الاعتماد على نظام الساعات المعتمدة، وذلك كما يلي:

- تعتمد الدراسة في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية على نظام الساعات المعتمدة، حيث يتطلب أن يجتاز الطالب عدد من الساعات تتراوح بين ١٢٠ - ١٦٠ساعة معتمدة، ويحق للطالب دراسة ٢٠ ساعة في الفصل الدراسي الواحد كحد أقصى، شريطة ألا يقل عدد الساعات المسجلة في الفصل عن ١٢ ساعة أسبوعياً، ويقوم تنظيم الدراسة على النظام الفصلي.
- يتراوح وقت الدراسة بين الساعة الثامنة صباحاً وحتى الساعة الثامنة مساءً.
- يشترط ألا تقل النسبة المطلوبة لحضور البرنامج عن ٨٥٪، وفي حالة وجود عذر طبي تصبح نسبة الحضور ٧٠٪.

(جـ) مكونات برنامج الإعداد وخطة الدراسة

يتعين على الطالب اجتياز الساعات المقررة في البرنامج وهي موزعة كالآتي :

- متطلبات الإعداد العام، وتتراوح النسبة من ١٠ — ١٥٪ من البرنامج.
- متطلبات الإعداد المهني التربوي، وتتراوح النسبة من ٢٥ —٣٥٪ من البرنامج.
- متطلبات التخصص العلمي، وتتراوح النسبة ما بين ٦٠ —٧٠٪.
- مساقات حرة، وتتراوح النسبة ما بين ٣—٥٪ من البرنامج.

ويتعين على الطالب للحصول على درجة الدبلوم المهني في التدريس أن يدرس ٣٠ ساعة معتمدة موزعة كالآتي: متطلبات تخصصية مهنية في المناهج وأساليب التدريس (١٨) ساعة، و(١٢) ساعة الخبرات الميدانية. ويتم وضع خطة الدراسة للبرامج الدراسية لإعداد المعلم في ضوء المعايير الآتية:

- أن تحقق الخطة الدراسية للبرنامج فلسفة وأهداف إعداد المعلم.
- يتم تطوير الخطة الدراسية لبرامج إعداد المعلمين في ضوء ما يلي:
  - الإطلاع على المعايير المهنية لإعداد المعلمين.
  - الإطلاع على خبرات عالمية في مجال إعداد الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تكون هذه الخبرات من جامعات ذات سمعة مرموقة.
  - الإطلاع على خطط دراسية في البلاد العربية.
  - التوازن بين الجوانب العملية والنظرية.
  - التوازن في المكونات التربوية والنفسية والثقافية ضمن متطلبات التخصص العلمي.
  - التركيز على تخصيص ساعات معتمدة لمشروع التخرج ضمن متطلبات التخصص العلمي.
- إعداد وصف عام لمساقات الخطة الدراسية لبرامج إعداد المعلمين، بحيث يتضمن وصف المساقات الهدف الرئيس من المساق، والجوانب التي يسعى لتغطيتها.
- إعداد خطة تفصيلية لكل مساق في ضوء الوصف العام له، بحيث تتضمن الخطة الأهداف العامة للمساق، والوحدات الدراسية متضمنة المفردات الرئيسة والفرعية لكل وحدة دراسية، والمراجع المقررة لكل وحدة دراسية مع تحديد أرقام الصفحات الواردة في المرجع والتي تغطي الموضوع المطلوب، وتحديد الأنشطة والأعمال المقررة للمساق. فضلاً عن تحديد آلية تقييم تعلم الطلاب.
- مراعاة التوازن في عدد ساعات مكونات البرنامج ما بين الإعداد العلمي والإعداد المهني والثقافة العامة.

- تراعي مقررات البرنامج التوازن والتكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية.
- تعمل بنظام التخصص المستقل، مع عدم وجود تخصص رئيس وفرعي أو تخصصات مزدوجة.
- يساعد البرنامج في إعداد معلمين قادرين على التعامل مع أنماط الطلاب المختلفة.
- مراعاة التنسيق بين منهج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام.
- إعداد معلمين قادرين على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة.

(د) المقررات الدراسية

لتحقيق جودة البرنامج الدراسي وخطة الدراسة، وللتوافق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي، يجب أن تراعي المقررات الدراسية ما يلي:

- وضع وصف دقيق في بداية كل مقرر دراسي.
- يشترك في وضع وصف المقرر الدراسي أعضاء هيئة التدريس بكل قسم ممن سيدرسون المساق.
- تحديث المقررات لمواكبة المتغيرات العالمية والمستجدات التربوية.
- ربط هدف ومحتوى المقرر الدراسي بالنتاجات التعلمية المستهدفة المراد إكسابها للطالب المعلم (Intended Learning Outcome).
- يساعد محتوى المقررات الطلاب على الإلمام بثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده.
- تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية والتخصصية والتربوية والثقافية.
- إتاحة مقررات اختيارية للوفاء بالاحتياجات والاهتمامات المتنوعة للطلاب.
- مراعاة التوازن والتنسيق بين المقررات النظرية والعملية في كل قسم.

- تحقيق التكامل الرأسي والأفقي بين المقررات على مستوى السنوات الدراسية والسنة الدراسية الواحدة.
- أن تتوافق المقررات مع مناهج التعليم قبل الجامعي.
- التطوير والتحديث المستمر للمقررات الدراسية لمواكبة المتغيرات العالمية والمستجدات التربوية.
- أن تساعد المقررات الدراسية على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي.
- تتسم المادة العلمية الدراسية بالأصالة والمعاصرة وطبيعة المجتمع الإسلامي.
- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة لكل مقرر دراسي.
- تراعي المقررات الفروق بين الحاجات المختلفة للمراحل الدراسية.

سابعاً: طرائق التدريس وأساليبه

تخضع طرائق التدريس وأساليبه للمعايير الآتية:

- يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق وأساليب تدريسية متنوعة أثناء تدريسهم.
- تسهم طرائق التدريس المستخدمة في إعداد الطالب ليكون متعلمًا بذاته.
- تراعي طرائق التدريس المستخدمة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تتيح الأساليب التدريسية المستخدمة تطوير مهارات الاتصال الفعال.
- يتم تدريس الطلاب في قاعات دراسية مهيأة ومناسبة لعدد الطلاب.
- أن يكون متوسط عدد الطلاب في القاعات الدراسية ٢٥ طالباً.
- يدمج أعضاء هيئة التدريس التقنية في عملياتهم التدريسية بكفاءة.

ثامناً: التربية العملية

تتم التربية العملية في ضوء المعايير الآتية:

- يتم إنشاء وحدة للتربية العملية بغرض إدارة شؤون الطلبة/المعلمين من حيث التهيئة للذهاب إلى المدارس.
- تعيين مدير لوحدة التربية العملية مع وجود كادر متخصص من حملة درجة الدكتوراه من ذوي الرتب المختلفة للإشراف على التربية العملية.
- تحديد قائمة مسؤوليات جميع الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية. وهذه الأطراف هي: مدير البرنامج، ومشرف الجامعة، ومدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون.
- وضع أهداف للتربية العملية واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
- تحديد الشروط التي ينبغي على الطالب تحقيقها للالتحاق ببرنامج التربية العملية، ولا يسمح للطالب بالتسجيل في مساق التربية العملية الميدانية قبل توافرها.
- يتم تعريف الطلاب بمناهج التعليم العام ومقرراته قبل الذهاب إلى التربية العملية في المدارس.
- تهيئة قاعدة معلومات شاملة ودقيقة في التربية العملية تتضمن جوانب العمل واحتياجات المستفيدين.
- إيجاد تعاون وتنسيق بين مدير المدرسة وعضو هيئة التدريس من جهة، والإدارة المدرسية من جهة أخرى في الإشراف على الطالب أثناء التربية العملية.
- يتم تعريف الطالب المتدرب بالمبادرات والمشاريع التطويرية ، اللوائح والنظم وبخاصة التقويم، الواجبات، المسؤوليات.
- تدريب الطالب على الكتب المقررة ميدانياً.
- تفريغ مشرف تربوي للإشراف على طلاب التربية العملية على أن يكون متخصصاً في المجال الدراسي بالتعاون مع رئيس القسم ، ومدير المدرسية.
- تحديد (١٢) ساعة معتمدة للتربية العملية موزعة على ثلاثة مساقات وهي:

- التربية العملية (١)، ويخصص لها ثلاث ساعات معتمدة، وتنفذ في الفصل الدراسي الثاني من السنة الرابعة؛ أي قبل فصل التخرج بفصلين.
- التربية العملية (٢)، ويخصص لها ثلاث ساعات معتمدة، وتنفذ في الفصل الدراسي الأول من السنة الرابعة؛ أي قبل فصل التخرج بفصل دراسي. ويشترط للطالب المسجل للتربية العملية في هذه المرحلة أن يكون قد أكمل دراسة جميع المتطلبات التربوية والنفسية للتربية العملية.
- والتربية العملية (٣)، ويخصص لها ست ساعات معتمدة، وتنفذ في فصل التخرج، ويتفرغ الطالب في هذه المرحلة للتربية العملية.

(يمكن أن تكون ٢٤ ساعة توزع على فصليين دراسيين حسب إمكانية كل بلد)

- تنفذ التربية العملية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وفقاً لثلاث مراحل تدريبية، وهذه المراحل تنفذ كما يلي:
  - المرحلة الأولى: تخصص هذه المرحلة للتربية العملية (١)، ويتم تنفيذها في الفصل الثاني من السنة الثالثة، وتقوم هذه المرحلة على أساس المشاهدات العامة للمدارس والملاحظات الصفية لمواقف تعليمية متنوعة. والتي في ضوئها يكتب الطالب/المعلم تقريراً عن كل موقف تعليمي، ثمّ تتم مناقشته مع المعلم المتعاون ومشرف الجامعة.
  - المرحلة الثانية: تخصص هذه المرحلة للتربية العملية (٢)، والتي من خلالها يتم التدريب على مهارات تدريسية معينة من خلال التعليم المصغر (Micro-teaching). وبعدها يقوم الطالب بتنفيذ مواقف تعليمية بصورة جزئية أو كلية أمام المشرف الجامعي والزملاء(الطلبة) تحت ما

يسمى ملاحظة النظراء (Peer Observation)، وتتبع هذه المواقف بعملية تقييم النظراء (Peer Assessment).

- المرحلة الثالثة: تخصص هذه المرحلة للتربية العملية (٣)، والتي خلالها يتفرغ الطالب للتدريس الكلي لمدة أربعة أشهر. وتتم في هذه المرحلة عملية تقييم لتعلم الطالب من خلال ما يلي:

✓ إجراء أربع زيارات صفية تقييمية كحدٍ أدنى من قبل مشرف الجامعة للطالب/المعلم، على أن تتبع كل زيارة تقييميه تغذية راجعة للطالب؛ بهدف تعزيز نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف.

✓ إجراء ثلاث زيارات تقييميه للطالب/المعلم من قبل المعلم المتعاون على أن تتبع كل زيارة تقييمية تغذية راجعة للطالب بهدف تعزيز نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف.

✓ تعبئة استمارة تقييم من قبل مدير المدرسة المتعاونة، وتُصمّم هذه الاستمارة التقييميه من قبل وحدة التربية العملية للتوافق مع الأدوار الإدارية التي ينبغي أن يراعيها مدير المدرسة.

✓ الاعتماد على أدوات التقييم البديل في تقييم الطالب/المعلم كالاعتماد على المذكرات (Journal writing)،وملف الأداء(Portfolio).

تاسعاً: منظومة التقويم

تتكون منظومة التقويم من:

١ - تقويم أداء الطلاب

يجب أن يتم تقويم أداء الطلاب بناءً على المعايير الآتية:

- يجب أن تكون أساليب تقويم الطلاب المستخدمة شاملة ومتنوعة، لتشمل الاختبارات والمقاييس المستخدمة لتقويم أداء الطلاب (الاختبارات التحريرية، والاختبارات الشفوية، والتقويم المنظومي،

والتقييم الذاتي، والملاحظة، والاستبانات، والمقابلات الفردية والجماعية، وملفات الإنجاز Portfolio، تقويم الأداء(الأصيل)، والمشروعات والبحوث والدراسات، والعصف الذهني، والتجارب الاستطلاعية، والتطبيقات العملية، والتقارير، والاختبارات المنزلية، إضافة إلى المشاركة وكذلك نسبة الحضور للمادة.

- أن يكون الحد الأدنى للنجاح في مواد البرنامج ٦٠٪ من الدرجة الكلية للمادة.
- تغطي أساليب التقويم الجوانب العملية والنظرية.
- اختيار أساليب التقويم المناسبة لقياس النتاجات التعلمية المستهدفة من المقرر.
- يتم تقييم الطلاب على فترات منها: الامتحانات التحريرية في أثناء الفصل، وكذلك الامتحانات التحريرية النهائية التي تجري في نهاية كل فصل.
- يتلقى الطالب تغذية راجعة عقب الامتحانات التي يؤديها .
- الاحتفاظ بسجلات ووثائق للمعلومات المتعلقة بتقويم تعلم الطلاب .
- تحليل نتائج التقويم واستخدامها في تطوير عمليات التعليم والتعلم.

٢ - تقويم البرامج:

- تشكيل لجنة لتقويم البرامج التي تقدمها المؤسسة.
- الاستعانة ببعض المقوّمين الخارجيين.
- توفير آلية لمشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمستفيدين في تقويم البرامج.
- تقوم المؤسسة بتقويم برامجها بصفة دورية .
- توفير آلية لتحليل نتائج التقويم واستخدامها في تطوير البرامج.

٣ - تقويم أعضاء هيئة التدريس:

- يتوافر بالكلية آلية لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في عمليتي تعليم وتعلّم الطلاب والبحوث وخدمة المجتمع.
- وجود آلية للتقييم الذاتي لكل أعضاء هيئة التدريس.
- تقويم الطلاب للمقرر ولأداء عضو هيئة التدريس.
- يؤخذ في الاعتبار عند ترقية عضو هيئة التدريس بقية الأدوار عدا البحث التربوي (التدريس، الأنشطة داخل الكلية وخارجها، الأنشطة الإدارية ...وغيرها).
- توفير نظام للمساءلة وإثابة المتميزين لتشجيع التميز بين أعضاء هيئة التدريس.
- الحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي لبرامجها من مؤسسات وهيئة الاعتماد.

٤ - تقويم الخريجين

- يعتمد تقويم الخريجين على متطلبات الجهات المستفيدة من المعلمين بالقطاعين الحكومي والخاص.
- توفير آلية لتلقي المؤسسة تغذية راجعة من الجهات المستفيدة من خريجيها.
- يتوفر للمؤسسة نظام للاتصال بخريجيها وتعرف آرائهم في البرنامج الدراسي ومدى مناسبته لمهامهم الوظيفية.
- الاستفادة من آراء الخريجين في تطوير برنامج الإعداد المدرسي.
- ويمكن أن تسند مهمة تقويم الخريجين إلى مركز الجودة

(لكل دولة أن تضيف ما تراه مناسباً حسب متطلبات الواقع الذي تعيشه).

عاشراً : الدراسات العليا:

يجب أن يتوافر في برامج الدراسات العليا في الكلية ما يلي:

- نظام لقبول طلاب الدراسات العليا في الدبلوم والماجستير والدكتوراه.
- توصيف للبرامج، والمقررات الدراسية للشعب أو التخصصات المختلفة.
- وجود أعضاء هيئة تدريس على مستوى الخبرة والكفاءة سواء في التدريس أو الإشراف على الرسائل العلمية.
- وجود حلقات بحث ونقاش يعرض فيها الطلاب خططهم البحثية قبل التسجيل.
- نظام لتقويم طلاب الدراسات العليا في البرامج المختلفة، وذلك في ضوء المعايير العلمية.
- وجود نظام لتحفيز طلاب الدراسات العليا ومنح مكافآت للرسائل المتميزة .

حادي عشر:البحث التربوي:

يجب أن يتوافر في البحث التربوي ما يلي:

- خطة بحثية تحدد الموارد والإمكانات اللازمة للبحث التربوي.
- خريطة بحثية تحدد الأولويات في المجالات المختلفة.
- موازنة للبحوث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.
- أسس ومعايير لتوزيع الموازنة على مجالات البحث المختلفة.
- تتمشى الأنشطة البحثية مع الخطة الإستراتيجية للكلية.
- تطوير خطة البحوث بشكل مستمر لتساير الاتجاهات العالمية المتجددة.
- الاستفادة من البحوث والدراسات التي تم تعميمها محلياً وعالمياً . واقعياً وميدانياً .

ثاني عشر :خدمة المجتمع:

يجب أن تسير خطة مؤسسات إعداد المعلم في مجال خدمة المجتمع بناءً على عدد من المعايير، والتي منها:

- تقدم الكلية برامج لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحيطة.
- يشارك أعضاء هيئة التدريس مع وزارة التربية والتعليم في التنمية المهنية للمعلمين، وتأليف الكتب المدرسية، والبرامج التعليمية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني.
- توجد علاقة بين الكلية ومؤسسات العمل الاجتماعي في المجتمع المحلي.
- يتوافر بالكلية مراكز ووحدات خاصة (للاستشارات التربوية والنفسية والتنمية المهنية للمعلمين، وإجراء الدراسات والبحوث والمعاملات الإحصائية لحساب أفراد المجتمع والمؤسسات التعليمية ...إلخ).
- تعمل المراكز والوحدات الخاصة لتحقيق أهداف الكلية.
- يعمل في المراكز والوحدات الخاصة أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية ولها أن تستعين بمن تراه من خارج الكلية.
- تنفق المراكز والوحدات الخاصة من مواردها الخاصة على نفسها بعد مرور فترة مناسبة من تأسيسها.

ثالث عشر: شروط ومعايير التخرج

هناك عدد من الشروط التي ينبغي على الطالب تحقيقها كمتطلبات تخرج وهي كالآتي:

- اجتياز الحد المطلوب من الساعات المقررة في البرنامج.
- ألا يقل المعدل التراكمي عن ٢,٥ من ٤ عند التخرج أو ما يعادلها.
- اجتياز اختبار شامل للتخرج في تخصص الطالب العلمي، وكذلك الجانب المهني.

- اجتياز الاختبار التحصيلي للمساقات النظرية.
- اجتياز امتحان مناقشة مشروع التخرج، والذي يتم في ضوء قرار لجنة المناقشة.

رابع عشر : المبنى والتجهيزات:

أن تعمل مؤسسة إعداد المعلم في مبنى مُعد لهذا الغرض، ويجب أن تتوافر في المبنى المعايير الآتية:

- يتناسب من حيث السعة مع الأعداد المقبولة من الطلاب.
- يتوافر به بنية تحتية كافية ومتكاملة من حيث عدد المدرجات، والقاعات، والمعامل، والمكتبة ومراكز مصادر التعلّم، والخدمات الطلابية، ومكاتب الوظائف الإدارية، والخدمات المعاونة.
- توفر الرؤية المستقبلية من حيث كفاية التوسعات المحتملة.
- يتسم بدرجة عالية من المرونة بحيث يمكن إدخال تعديلات وفق المتغيرات المستقبلية.
- يتم تصميم المبنى وفقاً للمساحات المعيارية الملائمة لعدد الطلاب والخدمات التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين، أو ما يطلق "كود المباني" الجامعية.
- يتم وضع خطة تنفيذية لصيانة المبنى والتجهيزات، ويتم تنفيذها بصفة دورية.
- يؤخذ في الحسبان عمل التوصيلات الخاصة بالأجهزة الإلكترونية والكهربائية أو المياه التي يمكن أن تستخدم في المستقبل.
- يستفاد من آراء بعض أعضاء هيئة التدريس والعاملين أثناء تصميم المباني لمحاولة مراعاة أكبر قدر ممكن من الاحتياج لجميع منسوبي المؤسسة .

خامس عشر: البيئة التعليمية ومراكز الخدمات الطلابية

تضم الكلية عدداً من المراكز المساعدة لعملية تعلم الطلاب، تشمل:

أ) **مركز تعليم للغة الإنجليزية:** يتوافر هذا المركز في حالة عدم وجود مركز على مستوى الجامعة.

ب) **المكتبة:** ينبغي أن تتصف المكتبة بما يأتي:

- توافر عدد مناسب من القاعات للقراءة، ومجهزة بالطاولات والكراسي المناسبة لجميع حالات الطلبة الأسوياء وذوي الحاجات الخاصة.
- توافر ظروف مناسبة لذوي الحاجات الخاصة لدخول المكتبة والقراءة فيها.
- تتصف المكتبة بظروف مناسبة من حيث التهوية، والإنارة، والتدفئة .. إلخ.
- توافر الأثاث والتجهيزات.
- توافر الخدمات التقنية طوال الوقت.
- تتيح التعليمات السماح للطلبة باستخدام المكتبة خارج الجامعة.
- توافر مراجع ملائمة وكافية للمناهج الدراسية.
- توافر عدة نسخ (٦–٧) من المرجع الواحد، بحيث تبقى نسخة من كل مرجع في المكتبة؛ أي لا يسمح بإعارتها.
- تتصف المراجع بالحداثة.
- تتنوع المراجع بحيث تشمل عربية وأجنبية.
- تُستخدم طريقة مناسبة لأغراض الإعارة.
- يسمح للطلبة باستعارة المراجع لمدة كافية لا تقل عن أسبوعين كحد أدنى لطلبة البكالوريوس، ومدة أربعة أسابيع لطلبة الدراسات العليا، ومدة فصل دراسي لعضو هيئة التدريس.
- يسمح للطالب بتجديد الكتب المستعارة من خلال الهاتف.

- يسمح للطالب بتجديد الكتب المستعارة لأكثر من مرة في حالة عدم حجز الكتاب من طالب آخر.
- توجد في المكتبة خدمة إحضار الكتب والمقالات..إلخ في حالة عدم توافرها في المكتبة.
- توجد خدمة إحضار الرسائل الجامعية من جامعة أخرى.
- تشترك المكتبة مع مجالات عالمية وعربية ومحلية.
- يسمح للطالب باستعارة ستة كتب لطلبة البكالوريوس، وعشرة كتب لطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس.
- يوجد عدد مناسب من أمناء المكتبة من ذوي الاختصاص لمساندة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- أجهزة حاسب آلي متصلة بالشبكة الداخلية للكلية، وبالشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).
- توجد آلية لتبادل المصادر والمراجع مع المكتبات الأخرى محليًا ودوليًا.

جـ) معامل للحاسب الآلي

يتوافر بالكلية عدد كافٍ من أجهزة الحاسوب لتدريب الطلاب على مهارات استخدام الحاسب الآلي، بحيث يتناسب مع أعدادهم لتدريب الطلاب على كيفية استخدامه. كما يجب أن تكون المعامل متصلةً بشبكة المعلومات الدولية ويتوفر بها عدد من الفنيين المؤهلين لمساعدة الطلبة وتوجيههم.

د) مركز مصادر التعلم والوسائط المتعددة للتعلم

تتصف مراكز مصادر التعلم بأن يتوافر فيها ما يلي:

- المواد اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية.

- الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.
- خدمات الحاسوب والإنترنت .
- برامج تدريبية لاستعمال الأجهزة والوسائل التعليمية والحاسبات.
- برامج لنشر الثقافة المعلوماتية بين الطلاب ومجتمع الكلية.
- أدلة وكتيبات ونشرات لتيسير استخدام التكنولوجيا المتوافرة.

هـ - مراكز للخدمات والأنشطة الطلابية

يتوافر في هذه المراكز ما يلي :

- خطة وبرامج للأنشطة الطلابية المتعددة (الأنشطة الرياضية، والجوالة ، الأنشطة الفنية ...) لتنمية قدرات الطلاب في مختلف جوانب النمو .
- كوادر بشرية مؤهلة وذات خبرة .
- أنشطة إثرائية للطلاب المتفوقين والموهوبين.
- برنامج للرحلات العلمية والترفيهية توزع على مدار العام الدراسي.
- خطة بالندوات والمعارض على مدار العام.
- نظم وإجراءات معلنة لتلقي شكاوى الطلاب ومقترحاتهم مع وجود آلية لتحليل مضمونها ووضع حلول لها وإعلان ذلك للطلاب.
- خدمات الإنترنت وشبكة للاتصالات الداخلية والخارجية والخدمات المساندة الأخرى كالتصوير والطباعة .
- وجود آلية لتقويم الأنشطة الطلابية وتطويرها باستمرار.

و) مركز للإرشاد النفسي للطلبة

تشكل برامج الإرشاد النفسي بمثابة العون النفسي، الذي يقدمه شخص متخصص في الإرشاد، يساعد الطالب في مختلف مراحل التعليم على النمو السليم،

وحل ما يعترضه من مصاعب، وصولا إلى تحقيق النضج المفضي إلى تحقيق الذات.

ولتحقيق ذلك لا بدّ من إنشاء مراكز إرشاد للمستويات التالية:

- الإرشاد الأكاديمي.
- الإرشاد الاجتماعي.
- الإرشاد الأخلاقي.
- الإرشاد المهني.
- الإرشاد النفسي.
- الموقع الإلكتروني للكلية:

يتم إنشاء موقع إلكتروني للكلية يتضمن:

- أهداف الكلية ورسالتها ورؤيتها.
- نبذة عن الكلية وإنشائها.
- أقسام الكلية.
- أعضاء هيئة التدريس.
- معلومات حول أعضاء هيئة التدريس مثل: الاسم، رقم الهاتف، رقم المكتب، الموقع الإلكتروني، والبريد الإلكتروني، والسيرة الذاتية.
- شروط القبول والالتحاق والتحويل والنماذج الخاصة بذلك.
- البرامج الدراسية والمقررات للتخصصات المختلفة والخطة الدراسية لكل تخصص.
- دليل للمكاتب الإدارية بالكلية وخدمات الطلاب.
- خريطة للمبنى وكيفية الوصول إلى الأقسام المختلفة.
- نتائج الطلاب في الامتحانات الدورية والختامية .
- قواعد بيانات يمكن الدخول عليها بموجب كلمة مرور تمنح لمن لهم سلطة الاطلاع.

سادس عشر- الاعتماد الأكاديمي

يقصد به الاعتراف الذي يُمنح للمؤسسة التعليمية، في حالة تمكنها من إثبات أن لديها القدرة المؤسسية، وتحقيق الفاعلية التعليمية وفقاً للمعايير المعتمدة والمعلنة من جهة الاعتماد. كما أن لديها من الأنظمة المتطورة التي تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة. وقد تعددت مبررات ودواعي تطبيق مبدأ الاعتماد في كليات التربية باعتبارها كليات جامعية، ولعل من أهم هذه المبررات الدور الأساس الذي يؤديه الاعتماد في تحقيق الجودة، إضافة إلى التحديات العالمية الحالية والمستقبلية التي تواجه التعليم الجامعي. وإزاء التوسع الكمّي الكبير في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات، فقد أصبح من الضروري التفكير بجدية في ضبط مستوى الجودة في إعداد المعلم من خلال وضع المعايير المهنية المناسبة للتأكد من تحقق المستوى النوعي لأية مؤسسة تتولى عملية إعداد المعلمين. وتلعب المعايير أهمية خاصة تتمثل فيما يلي:

١. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.
٢. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة أداء المعلمين.
٣. التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجاز المعلمين.
٤. إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً. تمكين كليات إعداد المعلمين في الجامعات من تحديد المستويات الحالية للطلبة المعلمين، والتخطيط لإعداد المعلمين مستقبلاً.
٥. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين في الجامعات.
٦. تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

وقد تسابقت العديد من المنظمات والهيئات على المستوى العالمي في وضع معايير تحدد نمط ومستوى هذا الإعداد. وينبغي على كليات التربية الحصول على

الاعتماد الأكاديمي من جهات تختص بهذا الشأن مثلما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أمثلة ذلك:

١. **المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم** (NCATE)
National Council for Accreditation of Teacher Education

٢. **مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم** (TEAC)
Teacher Education Accreditation Council

ويقترح أيجاد مؤسسات تربوية داخلية للربط بين عمل المؤسسات التعليمية في الداخل ومؤسسات الاعتماد في الخارج .

الجزء الثاني

نموذج التنمية المهنية المستدامة للمعلم

ابيض

نموذج التنمية المهنية
المستدامة للمعلم

مقدمة

تعدُّ التنمية المهنية في المجال التربوي من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية؛ ذلك أن نجاح المؤسسة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالفرص التدريبية المتاحة للعاملين في المؤسسة. ولا تقتصر أهمية التنمية المهنية للمعلمين على مستوى دون الآخر، بل تشمل جميع المستويات في المؤسسة؛ فالأفراد الجدد بحاجة للتدريب لتعرّف طبيعة العمل والتكيف معه، وكذلك القدامى بحاجة للتنمية المهنية لمواكبة التغيرات الحاصلة في مجال عملهم. ويدل هذا أن التنمية المهنية للمعلمين؛ تعني عدم توقف مستواهم المعرفي والمهاري عند مستوى التخرج، بل الارتقاء بهذين المستويين للوصول لدرجة عالية من الكفاية طوال حياتهم المهنية.

مفهوم التنمية المهنية

هناك العديد من المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بمفهوم التنمية المهنية، والتي قد يحدث بينها حالة التداخل والاستخدام التبادلي. فقد يستخدم البعض التدريب أثناء الخدمة على أنه بديل للتنمية المهنية، وقد يستخدم التنمية المهنية والنمو المهني على أنهما مترادفان. لذا كان من المهم تحديد الفرق بينها.

وقد درجت بعض الأدبيات في مجال التربية العربية على استخدام مصطلح "التنمية المهنية للمعلمين" كمرادف للمصطلح الإنجليزي (Teachers' Professional Development). وتم استخدام مصطلح "النمو المهني للمعلم" كمرادف للمصطلح (Teacher Professional Growth)، على اعتبار أن النمو المهني هو أحد العناصر المتضمنة

في التنمية المهنية، ويقصد به النمو المهني الذاتي الذي يحدث نتيجة الدوافع الداخلية للفرد، والدوافع الخارجية التي تأتي من الظروف المحيطة به، ويقصد من المؤسسة المعنية بتنميته مهنياً.

ووفقاً للنموذج المقترح فإن التنمية المهنية للمعلمين يقصد بها عملية شاملة تنطوي تحتها مجموعة من الأنشطة الموجهة نحو المعلم، وتهدف إلى نموه مهنياً من خلال مجموعة من الأنشطة التنموية التي تصمم بغرض دفع المعلم وحثه نحو تنمية ذاته مهنياً، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الهدف النهائي ومحور الاهتمام في العملية كلها هو ما يستطيع المعلم عمله من أجل رفع مستوى طلابه.

وبالرجوع للنماذج المهنية لتنمية المعلمين عالمياً؛ فإن النموذج الحالي المقترح للتنمية المهنية للمعلمين، يهدف لتحقيق ما يلي:

١. تنمية مهارات جديدة لدى المعلمين ليكونوا قادرين على استثمار التقدم التقني في المجال التربوي.
٢. إكساب المعلمين الكفاءات المهنية اللازمة لمهنة التدريس، والقادرة على تحسين نوعية تعلّم الطلاب.
٣. تشجيع المعلمين على التطوير الذاتي من خلال المشاركة في برامج التعليم المستمر.
٤. تفعيل مبدأ أن التعليم هو استثمار في رأس المال البشري، وذلك من خلال تشجيع المعلمين على تطوير مدارسهم بغية الوصول إلى أداء متميز يعتمد على مبدأ الجودة.
٥. تزويد المعلمين بخبرات متميزة ومتنوعة في مجال عملهم.
٦. إعداد المعلمين للترقية في مجال عملهم وفقاً لسلم من الرتب القائمة على التميّز والكفاءة وتنمية معارف المعلمين ومهاراتهم في أثناء إعدادهم الأكاديمي في كليات التربية.

وبناءً على الأهداف الواردة أعلاه، فإن النموذج المقترح لتنمية المعلمين مهنياً، يتصف بجملة من الخصائص التالية:

- توفير رؤية مستقبلية متكاملة للتنمية المهنية للمعلم؛ منذ التحاقه بمهنة التدريس؛ أي بعد تخرجه من كليات التربية، وحتى نهاية حياته المهنية.
- يستند إلى مبادئ ورؤى علمية، وإلى خبرات عدد من الدول التي قطعت شوطاً كبيرًا في هذا المجال.
- التركيز على التعلم بالخبرة، وهذا يحقق ما ينادي به جون ديوي في التأكيد على التعلّم بالخبرة.
- يستند النموذج في تطبيقه على منحى تكاملي متعدد الأنشطة، التي تكمل بعضها البعض في تنمية المعلمين مهنيًا، أو التي يمكن تسميتها أو وصفها بـ *"التنمية المهنية الشبكية"*، حيث تتم في مصفوفة (منظومة) تتكون من مراحل وعمليات زمنية طولية وعرضية تتداخل وتتكامل فيما بينها لتحقيق هدف عام هو تنمية المعلم مهنياً.
- مراعاة خصوصية المعلمين من خلال تنمية خبرات المعلمين في ضوء احتياجاتهم الخاصة.
- التجديد في برامج تنمية المعلمين مهنياً، بعيدًا عن عملية التكرار لمحتويات برامج تدريبية مرّ بها المعلم.

ويقترح النموذج لتنمية المعلمين مهنياً مرور المعلم بمرحلتين من التنمية المهنية بعد تخرجه من كليات التربية، وهما:

المرحلة الأولى: التنمية المهنية للمعلمين الجدد: تبدأ هذه المرحلة عند التحاق المعلم بالمهنة كمعلم جديد لأول مرة بعد حصوله على الترخيص المؤقت (المقترح في التقرير الثاني) حيث تسمى هذه المرحلة بمرحلة التهيئة المهنية للمعلمين الجدد (Induction).

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة عند التحاق المعلم بالمهنة بعد حصوله على الترخيص الدائم، وتستمر هذه المرحلة طوال حياة المعلم المهنية حتى يترك المهنة (In-Service Continuous Professional Development)، ويقابل كل من هاتين المرحلتين زمنيًا وعرضيًا، مرحلة أخرى للتنمية المهنية الذاتية تسمى بالنمو المهني الذاتي (Self-Professional Growth)، والتي تبدأ من أول يوم يلتحق به المعلم بالمهنة كمعلم مؤقت وتستمر معه طوال حياته المهنية. وعليه، فهناك تفاعلاً مستمرًا بين التنمية المهنية والنمو المهني الذاتي، ومن هنا يتضح أن عملية التنمية المهنية تتم في عدد من المستويات المتكاملة والمتداخلة، والمستمرة، ولكل مستوى أو عملية عدد من الأساليب الخاصة بها، والتي يمكن تصنيفها بناءً على من تناط به مهمة التنمية المهنية إلى مستويين، هما:

١) المستوى المؤسسي للتنمية المهنية: تتم التنمية المهنية من خلال بنية مؤسسية ترعى هذه التنمية. وتتضمن التنمية المهنية في هذا المستوى ما يلي:
   - التهيئة المهنية للمعلمين الجدد.
   - التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.

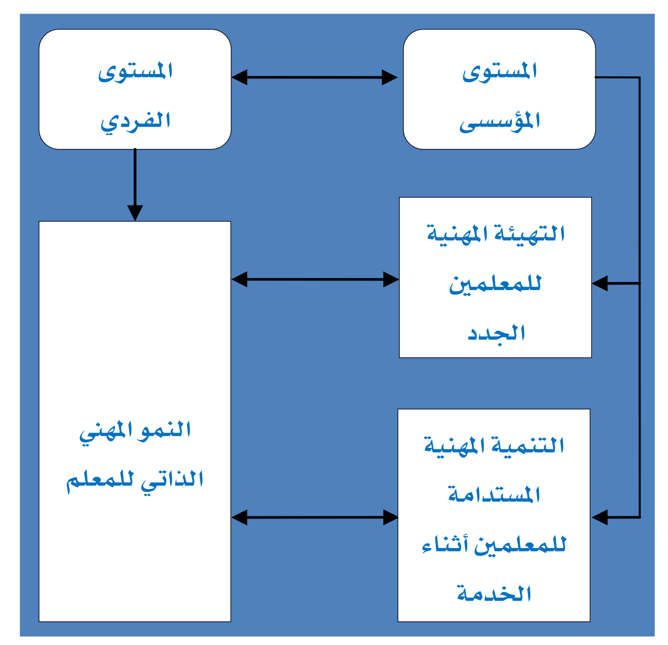
٢) المستوى الفردي للنمو المهني الذاتي للمعلم: تتم عملية النمو المهني الذاتي من خلال سعي المعلم نحو تحقيق هذا النمو.

ومن المعروف أن النمو المهني الذاتي يحدث في ضوء تفاعل دوافع الفرد الداخلية ودوافعه الخارجية والمتأثرة بالدوافع المؤسسية. ولا تكتمل دائرة التنمية المهنية المؤسساتية بدون النمو المهني الذاتي والذي يعد أهم هذه المستويات.

ويتكون النموذج المقترح وفقاً لذلك من بنية هيكلية مؤسسية أو منظومة كلية ترعى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وبرنامج متكامل يتكون من ثلاثة برامج فرعية، منها برنامجان متتاليان في الترتيب الزمني، هما البرنامج الفرعي للتهيئة المهنية للمعلمين الجدد، وبرنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء

الخدمة، وبرنامج ثالث موازٍ لهما زمنياً ويتلاقى معهما عرضياً وهو برنامج النمو المهني الذاتي للمعلم الذي يرتبط ويلتقي بكل منهما .

ويمكن تصور النموذج المتكامل التي سيناط بتنمية المعلمين مهنياً كما في الشكل (١):



شكل (١)
النموذج المتكامل للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين

إن هذا النموذج المتكامل المقترح يتبنى مجموعة من البرامج الفرعية التي لكل منها مخرجات كمية ونوعية يمكن قياسها. ويجب أن تعمل هذه المنظومة وفق معايير الجودة المؤسسية بشكل مستمر.

ويقوم بإدارة هذا النموذج مركز التنمية المهنية المقترح باعتباره مؤسسة معنية بالتنمية المهنية على جميع المستويات الجغرافية والإدارية للدولة .

والنموذج المعروض بهذا الشكل يتبني مدخل النظم الذي ينظر إلى المؤسسة أو المنظومة المقترحة، والتي سيناط بها تنمية المعلمين مهنياً على أنها تتكون من منظومة كلية تتكون من منظومات فرعية متكاملة تعضد بعضها. ويتطلب هذا المدخل تحديد وتوفير المدخلات والعمليات والمخرجات. ويضيف المدخل المنظومي إلى ما سبق تحديد العلاقات العضوية والتفاعلات الحيوية بين عناصر هذه المنظومة الكلية.

وينصب الاهتمام في الجزء من هذا النموذج على الإطار المؤسسي للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين التي توفر قدرًا أساسياً من الاستدامة والمساندة المستمرة (sustainability) لمنظومة التنمية المهنية للمعلمين، ثم ينتقل بعدها في الجزء الثاني إلى وضع برنامج متكامل لتنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة يتكون من ثلاث برامج فرعية، كما سبقت الإشارة إليه.

الإطار المؤسسي للتنمية المهنية للمعلمين

يتناول هذا الجزء أهمية وضرورة وجود بنية مؤسسية للتنمية المهنية، ثم يعرض تصورًا نظريًا لهذه البنية. وينتهي هذا الجزء بوضع تصور مقترح لبنية مؤسسية لتنمية المعلمين مهنياَ.

البنية المؤسسية لنموذج التنمية المهنية للمعلمين

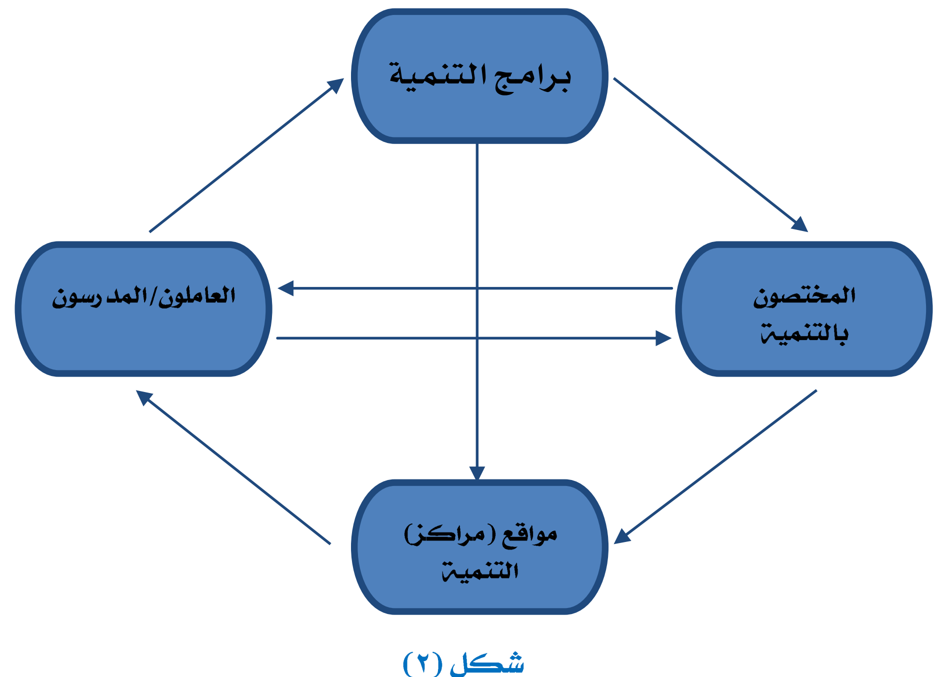
ركزت مؤسسات التعليم على تدريب المعلمين لفترة طويلة حتى ظهر مفهوم التنمية المهنية باعتباره العملية التي تتضمن مجموعة من العمليات التي يأتي التدريب من ضمنها، ويؤكد موران (Morant, 1982) أن برنامج تنمية المعلم أوسع من التدريب بمعناه الضيق المحدود، وأن هذا البرنامج يتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه المحدود مجرد جانب واحد في هذه البرامج.

ويهتم التربويون بالنمو المهني الذاتي للمعلم، حيث يكون لدى المعلم الدافع الذاتي لأن ينمو مهنياً، إلا أنه بطبيعة الحال بحاجة إلى تنظيم مؤسسي يتبنى هذا النمو ويقدم له التسهيلات اللازمة لتحقيقه. وقد تقوم السلطة التعليمية بهذا الدور، إلا أن نشاطها قد يتصف بالبيروقراطية – وفقاً لطبيعتها وتبعيتها – وقد يتصف أيضًا بعدم الأخذ بما هو جديد. فما تقوم به هذه السلطات يقتصر غالبًا على التدريب أثناء الخدمة، والذي بيّنت كثير من الدراسات أن هذا التدريب يتصف بالنمطية والشكلية والتكرار وانخفاض عوائده.

وبالرغم من أن الدافع الذاتي له أهميته في التنمية المهنية، إلا أن استثارة هذه الرغبة من جانب السلطات التعليمية والمهنية والأكاديمية لها أهمية، لا يمكن التقليل من شأنها مما يجعلها عملية مؤسسية بالدرجة الأولى. وتمثل التنمية المهنية جهودًا تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي الذي يعمد إلى تنظيم برامج تعليمية تأهيلية من شأنها أن ترتقي بالجوانب المهارية للمهنة بالدرجة الأولى.

التصور النظري الهيكلي للبنية المؤسسية للتنمية المهنية

بالرجوع إلى الخبرة البريطانية والتي تبنتها العديد من الدول؛ فإن البنية المؤسسية للتنمية المهنية للمعلمين تقوم على توافر وتفاعل أربعة عوامل رئيسة هي: المختصون بالتأهيل، والمعلمون، وبرامج التنمية المهنية، ثم مواقع أو مراكز التنمية المهنية. ويمكن تمثيل هذه العوامل معاً في الشكل (٢).



شكل (٢)
تفاعل عوامل التنمية المهنية للمعلمين

ويقترح النموذج أن السياق المؤسسي لتنمية المعلم مهنياً يقترح تشكيل مجلس التدريس العام (General Teaching Council (GTC)، بحيث يكون بمثابة الهيئة المهنية للتدريس في دول الخليج العربي، ويهدف هذا المجلس إلى المساعدة في تحسين معايير التدريس وجودة التعليم لصالح المجتمع. وفي ضوء ذلك يتم إنشاء "أكاديمية لتربية المعلمين" (Teachers Education Academy(TEA))، والتي تعمل تحت مسؤولية مجلس التدريس العام، والذي يعد المسؤول المباشر عن إستراتيجية أكاديمية تربية المعلمين، وضبط الجودة والتطورات المستقبلية.

ويسعى مجلس التدريس العام إلى إتاحة الفرصة لكل المعلمين للمشاركة في تنمية مهنية مستمرة وفعالة (Continuous Professional Development)، طوال حياتهم المهنية، ولتحقيق هذا الغرض يعمل المجلس عن قرب مع كل من:

- أكاديمية تربية المعلمين.
- المعلمين.
- السلطات المحلية.

أكاديمية المعلمين (Teachers Education Academy (TLA))

يهدف إنشاء أكاديمية تربية المعلمين إلى مساعدة المعلمين على تحقيق التميّز والحصول على الاعتراف المهني. وتتبنى الأكاديمية مدخلاً فرديًا للتعلّم (Personalized Approach) وتقدم برنامجاً شخصياً للتعلّم القائم على أساس الممارسة، ومساندة الزملاء، وربط التنمية المهنية المستمرة بالممارسة اليومية للمعلم. ويتمثل وصف مشاركة أكاديمية تربية المعلمين في إشرافها وتوجيهها للمعلم أثناء رحلة تعلّمه لعمليات الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقييم للمواقف التدريسية. وفي أثناء هذه الرحلة يتم تسجيل تقدمه في صحيفة تعلّم، ويراجع ويقوم بتعديلات في أثناء سيره ويسعى إلى الحصول على مساندة ومشاركة في التعلم وتغذية راجعة من الزملاء.

وفي ضوء الخبرة المتاحة للمعلم في أكاديمية تربية المعلمين، وفي ضوء ما هو مطروح في الأدبيات الخاصة بالتنمية المهنية عالمياً، يقترح هذا التقرير بنية مؤسسية (أكاديمية مهنية لتنمية المعلمين) تهدف إلى ضمان تنمية المعلمين مهنياً بشكل مستمر منذ التحاقهم بالخدمة وحتى نهاية حياتهم المهنية.

تأسيس البنية التنظيمية أو الأكاديمية المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين

يشير الواقع إلى أن الكثير من دول العالم، وكذلك أغلب الدول العربية بدأت مشروعاتها للتنمية المهنية في الماضي بإنشاء مراكز خاصة لتدريب المعلمين أثناء

الخدمة، حيث كان التدريب هو الوسيلة الوحيدة التي يتم الاعتماد عليها لتنمية المعلمين مهنياً. وكانت هذه المراكز تقتصر على مجرد تقديم برامج التدريب بمفهومه الضيق الروتيني المحدود زمنياً، وليس بالمفهوم المتسع للتنمية المهنية والتي تشكل مظلة ينطوي تحتها التدريب كعنصر واحد من عناصر متعددة تشملها التنمية المهنية، ذلك أن وزارات التربية في الدول العربية، ما تزال تركز على مجرد التدريب أثناء الخدمة وتتجاهل المكونات الأخرى للتنمية المهنية والتي تترك لمجرد النمو المهني العفوي غير المنظم.

ويشير الواقع الحالي أن التنمية المهنية للمعلمين من الممارسات الجديدة في الدول العربية بعامة، وتتم في صورة أنشطة متناثرة وبشكل غير نظامي. وفي صدد تبني المفهوم الجديد للتنمية المهنية للمعلمين، بدءاً من الإعداد اللاحق لخريجي كليات ومؤسسات إعداد المعلمين للالتحاق بمهنة التدريس والمعروف بالتهيئة المهنية للمعلمين الجدد (Induction &Mentoring)، مروراً بالممارسة المتعلقة بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين(Continuous Professional Development) ؛ فإن التنمية المهنية للمعلمين من المفترض أن تتم بشكل مقصود ومخطط من جانب مؤسسة مهنية لتنمية المعلمين، ويتوازى معها حدوث النمو المهني الذاتي للمعلم، الذي يشارك فيه ويبادر به ويستمر معه طوال مدة حياته المهنية. وتحقيق ذلك يستدعي إنشاء مؤسسة تسمى بـ "أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين"، كما هو معمول به في بريطانيا من خلال إنشاء ما يسمى بـ "أكاديمية تعلم المعلم"،أو يمكن تسميتها "مركز تنمية المعلمين مهنياً "، أو يمكن أن يطلق عليها اختصاراً "أكاديمية المعلم".

ويجب أن تسعى هذه الأكاديمية إلى الاعتراف أو الاعتماد الدولي والمحلي الذي يعتمد على توافر معايير الجودة لهذه المؤسسة المهنية.

ومن خلال استقراء الخبرات العالمية والمحلية، ولوضع المنظومة المقترحة (الأكاديمية) في هذا التقرير موضع التنفيذ ولضمان نجاحه فإنه يقترح توفير عدد

من المتطلبات المتاحة حالياً مع إضافة متطلبات أخرى جديدة عند الحاجة والتي يمكن طرحها، لتشمل:

متطلبات تأسيس الأكاديمية المقترحة:

قبل تأسيس الأكاديمية المقترحة يجب إتباع الخطوات والعمليات الإجرائية الآتية:

أولاً: التخطيط والدراسات الأولية

تقع الدراسات الأولية في عدة أنواع أهمها التخطيط لتأسيس مراكز التنمية المهنية، وهناك أيضاً التخطيط التشغيلي ،ويتم ذلك في ضوء ما يلي:

أ) تكوين اللجان التخطيطية والتأسيسية: يُفضل في الأحوال العادية المتخصصة التي تطمح من خلالها الجهات المعنية بالوصول إلى تخطيط علمي وواقعي فعال متكامل لمراكز التنمية المهنية، تكوين عدة لجان يركز كل منها على ناحية أو مجال من مجالات تأسيس الأكاديمية بناءً على دراسة حاجات الكوادر المدرسية أثناء الخدمة في مجالات الإدارة المدرسية والتربية والإرشاد الطلابي والاجتماعي أو غيرها مما يطرأ على الحياة العملية المدرسية. ويقترح لتحديد ودراسة الحاجات (الكفايات) الوظيفية / الميدانية التي يمكن لأكاديمية التنمية المهنية تبنيها لأفراد الكوادر المدرسية، الوسائل الآتية:

- المقابلات الشخصية للأفراد العاملين بالمدارس.
- الاستفتاءات التي توزع على المعلمين.
- اقتراحات الأفراد العاملين لاحتياجاتهم الوظيفية الميدانية كما يعيشونها في الواقع.
- اقتراحات الخبراء والمديرين والمشرفين التربويين مباشرة لحاجات التنمية المهنية بناء على ملاحظاتهم الميدانية المدرسية، ونتائج تقويمهم لمستويات الأداء.

ولتحقيق هذا الغرض يمكن الاعتماد على الوثائق الآتية:

١. التقارير والملفات المدرسية.
٢. الاستطلاعات المسحية المكتوبة للعاملين المدرسيين.
٣. الكفايات الوظيفية للعاملين المدرسيين في بيئات تربوية مختلفة، خاصة تلك التي تأكدت فعاليتها إيجابياً في تقدم التربية المدرسية.
٤. الكفايات الوظيفية التي يجري تدريسها في معاهد وكليات التربية المحلية، والعالمية الأخرى إن أمكن.
٥. الكفايات الوظيفية التي تثبت صلاحيتها وفعالياتها المدرسية في المصادر التربوية المتخصصة، وذلك ببحث مباشر لهذه المصادر وتحديد الكفايات الوظيفية المفيدة.
٦. المعايير التربوية للأداءات التعليمية للمعلمين والمدارس وجميع عناصر العملية التعليمية.
٧. دراسة القوى البشرية المتوافرة بدءاً من التخصصية الضرورية لأعمال التنمية المهنية والتدريب، وانتهاء بالخدمات المساعدة للنسخ والسكرتارية والاتصال. مع الأخذ بالاعتبار اعتماد مراكز التنمية المهنية على القوى البشرية الوطنية أولاً ، ثم سد العجز المؤقت من جهات أخرى مؤهلة سلوكاً وميولاً للعمل.
٨. دراسة مواد ووسائل واستراتيجيات التنمية المهنية: يشمل التقرير الحالي مواد ووسائل وتكنولوجيا التعليم، التدريب، والأساليب أو الصيغ التنفيذية مثل الدورات والورش العملية ، وتحليل المهمة أو المهارة ، والتعليم المصغر ، والأهداف السلوكية والدائرة الهاتفية المغلقة ، والإنترنت ومراكز المعلومات، وغيرها مما يمكن استخدامه في التنمية المهنية.

٩. دراسة تسهيلات وتجهيزات التنمية المهنية المتوافرة والمطلوبة، من قاعات وغرف وأبنية متخصصة بأعمال التدريب والتطوير الوظيفي، ومكاتب وأثاث وأجهزة اتصال.

ب) التخطيط التشغيلي الكمي والنوعي للأكاديمية: وهو نوع آخر يسمى بالتخطيط التشغيلي والذي يتضمن ما يلي:

١. تحديد احتياجات المعلمين من التنمية المهنية حيث يعد تحديد احتياجات المعلمين من التنمية المهنية مطلباً رئيساً قبل أن تبدأ برامج التنمية المهنية. وتهدف هذه العملية إلى تعرّف المعارف والمهارات والكفايات وأساليب التعلّم التي تنقص بعض المعلمين، أو التي لا يكونون فيها على المستوى المرغوب في ضوء المعايير المهنية للتدريس.
٢. تحديد الفئات المستهدفة للتنمية المهنية ومواعيد البرامج وتوقيتاتها ومحتواها وأساليب تقويمها ومتابعتها.
٣. إعلان الخطة الزمنية لبرامج التنمية المهنية قبل بدايتها بوقت كافٍ حتى يستطيع المعلمون ترتيب أوقاتهم وتنظيمها والاستعداد للالتحاق بهذه البرامج.
٤. تحديد المعينات اللازمة لبرامج التنمية المهنية من الأجهزة والمطبوعات وغيرها.
٥. تحديد أساليب التعلّم التي يمكن استخدامها لتنمية المعلمين مهنياً.
٦. تحديد المعايير القياسية اللازمة لتقويم أنشطة التنمية المهنية.

ثانياً: صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية :

في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية، وفي ضوء مفهوم التخطيط الاستراتيجي والتي بدأت تلقي بظلالها حديثاً على تكوين منظمات المستقبل فإن ذلك يتطلب تصميم رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية لهذه المنظومة يمكن توضيحها فيما يلي:

أ) **الرؤية**

يمكن وضع رؤية لهذه الأكاديمية في الصورة الآتية:

تتطلع مؤسسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين إلى أن تكون مؤسسة رائدة على المستوى المحلي والإقليمي، ومتوافقة مع المتغيرات المعاصرة والمعايير المعروفة في تنمية المعلمين مهنياً.

ب) **الرسالة**

يمكن وضع رسالة الأكاديمية في الصورة الآتية:

تسعى أكاديمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين- في المستقبل القريب والمستقبل البعيد- إلى تحقيق التهيئة والإرشاد المهني للمعلمين الجدد والقدامى، وذلك في ضوء الأساليب المعروفة حالياً والمستحدثة في المستقبل، بهدف استمرار بناء قدرات المعلم المهنية وترقية أدائه المهني في العملية التعليمية التعلّمية ليصبح معلماً متمسكاً بمهنته، راضياً عنها، معتزاً وفخوراً بها، مرتبطا بمجتمعة، وساعياً للنمو المهني الذاتي وباحثاً عنه في جميع المصادر الأكاديمية والتطبيقية. مع ضرورة الحفاظ على القيم والاتجاهات القومية والوطنية، وحث المعلمين بعامة لأن يحققوا المعايير القياسية لجودة عمليتي التعليم والتعلم في جميع المدارس التي ترعاها الدولة في قطاعي التعليم العام والخاص.

جـ) **الأهداف الاستراتيجية:**

حيث إن الأكاديمية المقترحة تأخذ في اعتبارها الصبغة المستقبلية التي تنظر إلى الأمام لمدة زمنية تتراوح بين (٥-١٠) سنوات، فيمكن وضع الأهداف الاستراتيجية الآتية بشكل مبدئي على أن يعاد النظر فيها كل فترة زمنية:

١. متابعة المتغيرات العالمية الملائمة للبيئة العربية في مجال تنمية المعلمين مهنياً والتجاوب معها بشكل مستمر.
٢. إكساب المعلمين المهارات المتقدمة في التعامل مع الحاسوب (تعليمياً وإدارياً)، وكذلك اللغات الأجنبية الأكثر استخداماً.
٣. توفير فرص النمو المهني الذاتي للمعلمين وإيجاد معايير لتقويم التقدم في هذا النمو.
٤. تصميم وتنفيذ برامج مطورة للتدريب المستمر يلتحق بها المعلمون بحيث تتلاءم مع مرحلة النمو المهني والوظيفة التي يتقلدها هؤلاء المعلمون.
٥. فتح قنوات الاتصال مع كليات التربية ونقل نتائج البحوث التربوية وتوصياتها إلى المعلمين ومتابعة تنفيذها.
٦. توفير فرص الدراسات العليا التربوية والتخصصية للمعلمين ومعاونتهم على الالتحاق بها والمطالبة بوجود حوافز مادية ومعنوية للحاصلين عليها.
٧. تهيئة فرص حضور المؤتمرات والندوات المهنية والعامة للمعلمين داخلياً وخارجياً.
٨. تشجيع تأليف الكتب التربوية والتخصصية في مجال التربية بوجه عام، وفي مجال التنمية المهنية للمعلمين ونشرها. وتيسير سبل النشر في الصحف والنشرات والدوريات العلمية التربوية والمهنية، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).
٩. تحفيز المعلمين على الابتكارات والاختراعات التربوية والتخصصية.

أمّا بالنسبة للأهداف العامة التي يمكن أن تتبناها أكاديمية تربية المعلمين، فيمكن إيجازها كما يلي:

١) تحسين الكفايات الوظيفية للمعلمين في المجالات الآتية:

- تخطيط التدريس والإعداد له
- تصميم المواد المنهاجية
- استثمار مواد ووسائل وتكنولوجيا التعليم.
- تقييم تعلم الطلاب.
- إدارة وتنظيم التعليم.
- تعديل السلوك الصفي
- الطبيعة النفسية للطلاب وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.
- الاتصال والعلاقات الإنسانية
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئات التعليمية التعلمية.
- كفايات أخرى حسب الحاجة المحلية.

٢) تحسين الكفايات الوظيفية للإداريين في المجالات الآتية:

- القيادة التربوية
- الإدارة التربوية
- الإشراف والتوجيه التربوي
- تنظيم القوى العاملة المدرسية
- الفهرسة والتصنيف والسجلات المدرسية
- المناهج
- تقويم التدريس
- الاتصال والعلاقات الإنسانية
- الكمبيوتر والإنترنت المعلومات
- أخرى حسب الحاجة المحلية

٣) تحسين الكفايات الوظيفية للمرشدين الطلابيين في المجالات الآتية:

- الإشراف والتوجيه الطلابي.
- دراسة الشخصية الإنسانية.
- التطور الإنساني.
- التعلم الإنساني.
- تعديل السلوك.
- التحليل والتشخيص الاجتماعي / الأكاديمي.
- دراسة الحالة وإعداد التقارير الخاصة بها.
- الاتصال والعلاقات الإنسانية.
- الكمبيوتر والإنترنت والمعلومات.
- أخرى حسب الحاجة المحلية.

ثالثاً: وضع التشريعات القانونية لأكاديمية تربية المعلمين:

تشكل التشريعات سنداً قوياً وضرورياً لأية ممارسة مؤسسية تتصل بحياة الناس والأفراد، لذا يكون من الضروري أن يكون قانوناً مستقلاً أو جزءاً من القوانين التي تنظم أعمال النظام التعليمي في الأكاديمية. وقد أصبحت معايير التنمية المهنية أمراً مقرراً بالقانون في الولايات المتحدة الأمريكية في عدد من الولايات ، ففي ولاية فلوريدا تقوم الإدارة المحلية بعملية مراجعة كل ثلاث سنوات لتتأكد من أن التنمية المهنية تلبي المعايير في مجالات التخطيط ،والتدريس، والمتابعة والتقويم. وفي إنجلترا، على سبيل المثال، يوجد القانون رقم ٦٥٧ لعام ٢٠٠٨م المعنون بـ "إجراءات التنمية المهنية لمعلمي المدارس" والصادر من "وزارة الدولة للأطفال والمدارس والعائلات "The Secretary of Children, Schools and Families". والمعدلة لإجراءات التهيئة المهنية الصادرة عام ٢٠٠١م. ومن أهم ما جاء في هذا القانون – المكون من ١٩ مادة – هو اعتبار قضاء مدة التهيئة المهنية شرطاً أساسياً للتعيين، مع اعتبار هذه المدة مكملة للإعداد الجامعي للمعلم حيث جاء هذا القانون تحت مظلة قانون التدريس والتعليم العالي لعام ١٩٩٨م.

ويجب أن يشتمل القانون المقترح (كحد أدنى) على ما يلي:

- بنود تحدد المصطلحات الواردة بهذا القانون المقترح.
- بنود تحدد كيفية إنشاء أكاديمية للتنمية المهنية للمعلمين وتنظم أعمالها وهيكلها التنظيمي واختصاصات العاملين بها .
- بنود تحدد شروط الترقية من وظيفة إلى أخرى في سلم وظائف المعلمين في ضوء اجتياز برامج التنمية المهنية.
- بنود تحدد أساليب التقويم لبرامج التنمية المهنية.

رابعًا: تصميم الهيكل التنظيمي للأكاديمية المقترحة:

يتم ذلك من خلال اختيار الكوادر القيادية والفنية والإدارية اللازمة وتحديد أدوارها التنفيذية والإشرافية على المستويات المركزية والمحلية والمدرسية، مثل المدربين،

والمرشدين للمعلمين الجدد، ومديري المدارس والمشرفين التربويين ورؤساء الأقسام المدرسية وزملاء المعلمين في قيامهم بالتوجيه والتقويم ومشرفي كليات التربية فيما يتعلق بتحديد أدوارهم الجانبية التي تتعلق بالتنمية المهنية. ومن المعروف أن البنية التنظيمية يتم وضعها لأول مرة عند إنشاء الهيئة أو أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين كأحد مدخلات النظام ، ثم يتم تطوير هذه البنية وتجديدها كعملية مستمرة كلما دعت الضرورة لذلك وفق المتغيرات والمستجدات الحادثة في البيئة الداخلية للنظام أو البيئة الخارجية المحيطة به ؛مثل التطورات الحادثة في علوم التنظيم الإداري.

ويتطلب ذلك تحديد الجوانب الإدارية الآتية بصفة مبدئية:

١) التبعية المؤسسية: هناك عدة بدائل مطروحة لبيان تبعية الأكاديمية المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك كما يلي:

- تتبع وزارة التربية تمشياً مع ما هو متبع تقليدياً، حيث كانت مراكز التدريب تتبع الوزارة المستفيدة من عملية تدريب المعلمين باعتبارها الوزارة المستفيدة من تنمية المعلمين مهنياً، وذلك كتبعية أكاديمية المعلمين لوزارة التربية والتعليم كما هو الحال في مصر.
- تتبع اتحاد أو نقابة المعلمين باعتبارها مؤسسة مسؤولة عن تنمية المعلمين مهنياً، كما في ولاية كاليفورنيا حيث تتبع الأكاديمية اتحاد معلمي لوس أنجلوس United Teachers of Los Anglos.
- تتبع كلية محلية للتربية حيث تتوافر الكوادر الأكاديمية التي يمكن أن تقود التنمية المهنية للمعلمين كما هو متبع في كندا حيث تقوم كليات التربية بتنفيذ برامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد.
- يمكن أن تكون مؤسسة مستقلة تتبع مؤسسة سيادية في الدولة كرئاسة الدولة، أو مجلس الوزراء، أو مجالس سياسية أخرى على أن تكون لها علاقات وظيفية مع كل الجهات المعنية بتنمية المعلمين مهنياً.

٢) المستويات التنظيمية والإدارية:

تتكون الأكاديمية المقترحة للتنمية المهنية من مستويات إدارية مركزية وجغرافية متدرجة رأسياً وفقاً ما يلي:

- المستوى المركزي: وتمثله أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين.
- المستوى المحلي: ويمثله فروع لأكاديمية التنمية المهنية للمعلمين على المستوى المحلي.
- المستوى المدرسي: وتمثله وحدات التنمية المهنية المدرسية.

ويتم تناول كل مستوى بالتفصيل على النحو الآتي:

- أكاديمية مركزية:

توجد عادة بالعاصمة وتنشأ بموجب قانون خاص للتنمية المهنية للمعلمين، وتتولى هذه المؤسسة مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين. وتقوم بالتخطيط الاستراتيجي والمستقبلي لتوفير متطلبات التنمية المهنية، من خلال وضع الخطط الطويلة والمتوسطة والقصيرة الأجل. وتتطلب عدداً من الكوادر الإدارية والقوى البشرية. ويضم مفهوم القوى العاملة هنا الإداريين ومختصي التنمية المهنية، ثم الخدمات البشرية المساعدة، والتي يتم اختيارها جميعاً على أساس أهداف برامج التنمية المهنية وكفاياتها الوظيفية وأنشطتها التدريبية، وما تحتاجه من أقسام ووحدات التنمية المهنية كذلك لأغراض التشغيل. ويقترح بهذا الصدد بصفة عامة الفئات الآتية:

- الإداريون الرسميون.
- مختصو وخبراء التنمية المهنية .
- منسقو الاتصال وأعمال الإدارة والتنمية المهنية.

- فنيو المواد والوسائل والأجهزة والتسهيلات التربوية والإرشادية والإدارية.
- الخدمات البشرية المساعدة كعمال السكرتارية والنقل والصيانة والخدمات العامة.

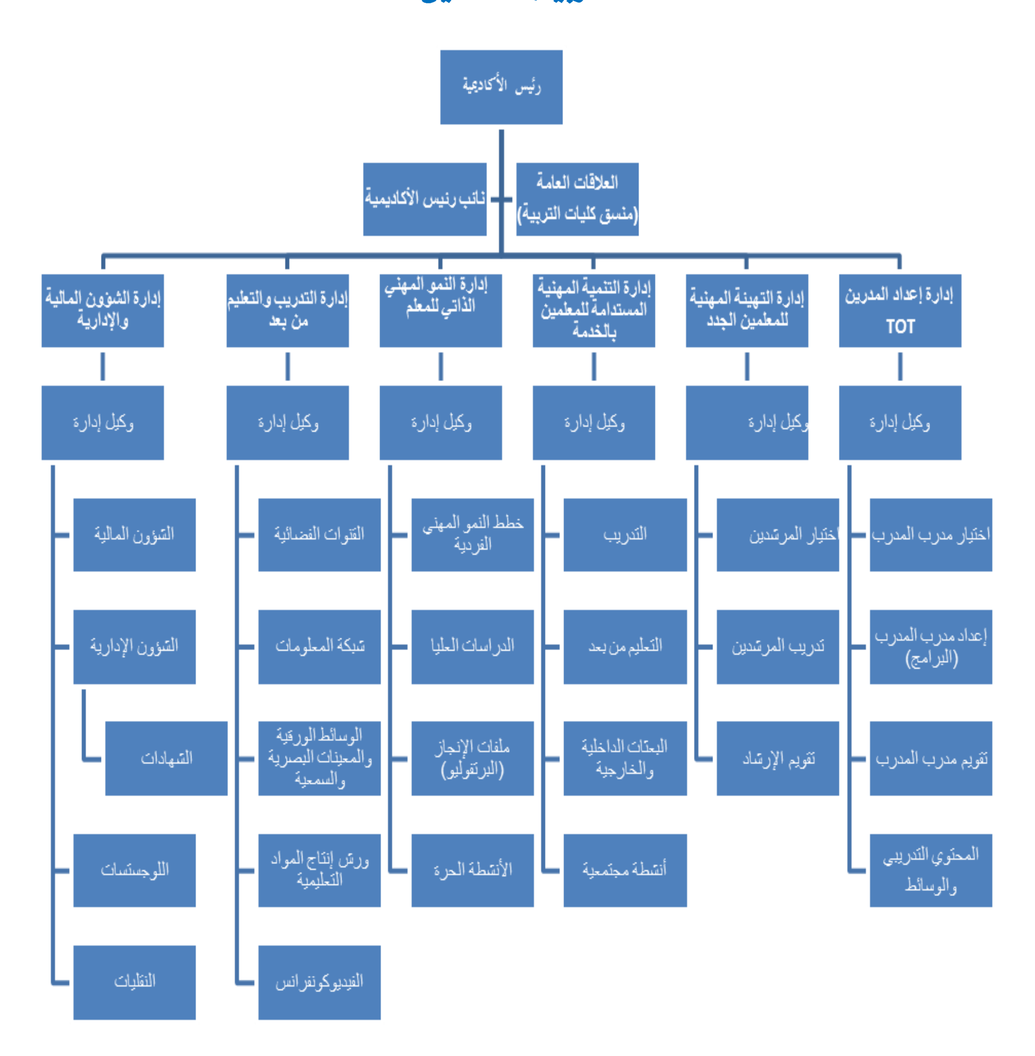
ويتطلب تحقيق الأهداف المتعلقة بتنمية المعلمين مهنياً تشكيل خريطة تنظيمية تتكون من عدد من الوظائف القيادية والكوادر البشرية اللازمة للقيام بهذه المهمة مع تحديد الأدوار الخاصة بكل هذه الكوادر، ويقترح أن تتشكل هذه الخريطة على الوجه الآتي:

- رئيس الأكاديمية.
- نائب رئيس الأكاديمية .
- رؤساء إدارات الأكاديمية.
- رؤساء أقسام.
- أعضاء فنيون(مدربون محترفون – مدربو المدربين ، أعضاء في تكنولوجيا التدريب والتعليم والاتصال ...)
- أعضاء للشؤون المالية والإدارية.
- موظفون وعمال.

ويتم اختيارهم وتعيينهم بموجب شروط ومعايير أكاديمية ومهنية معينة.

ويمكن تصور للإدارات والأقسام اللازمة للأكاديمية المركزية كما في الشكل التنظيمي الآتي:

الشكل (٣)
هيكل تنظيمي للأكاديمية المقترحة لتربية المعلمين



- فروع محلية للأكاديمية المركزية:

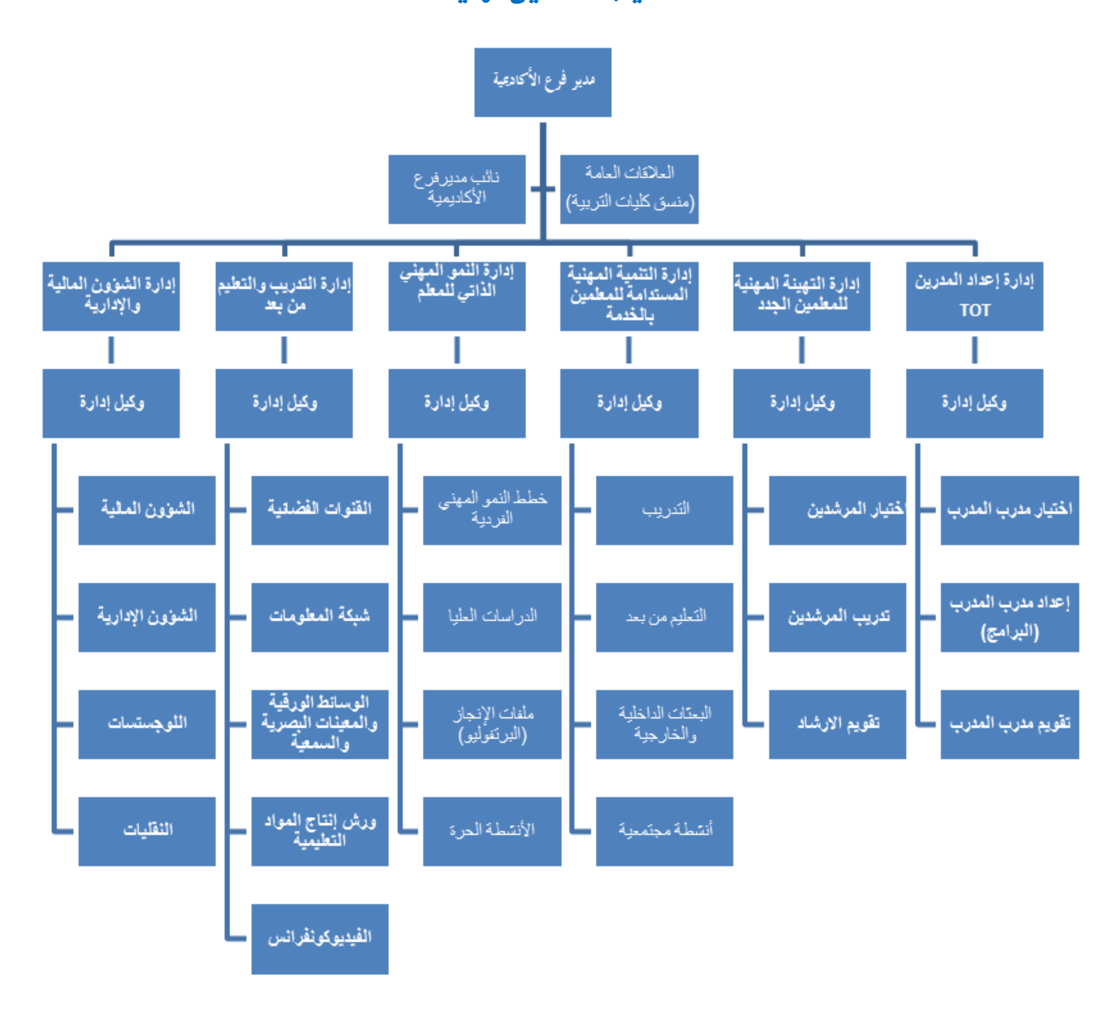
تنتشر غالباً في مدن الدولة الرئيسة وعواصم الأقاليم على مستويات الإدارات التعليمية المتعددة محلياً، مع تحديد اختصاصاتها ومهامها التي تتركز في تنفيذ برامج لاستكمال بناء القدرات التخصصية والتربوية، والمساعدة والتوجيه الفني والرعاية المهنية للمعلمين. وفي حالة وجود إدارات أو مراكز فرعية للتدريب يمكن أن تحل إدارات التنمية المهنية محل إدارات التدريب المحلية.

وتأخذ المراكز الفرعية من المركز الرئيس ما تحتاجه من تخطيط وقوى عاملة وتقنيات ومواد وتجهيزات وتمويل، كما تتولى أعمال التنمية المهنية التي يحتاجها العاملون المدرسيون في المدارس بالمنطقة أو البيئة المحيطة.

الهيكل التنظيمي لفروع أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين

تتشكل هذه الإدارات من إدارات ممثلة للإدارات المركزية على المستوى المحلي. وتعمل الإدارات الفرعية المحلية كهمزة وصل بين المستوى المركزي والمستوى المدرسي وتتشكل الإدارات الفرعية من نفس الإدارات الموجودة على المستوى المركزي تقريبا ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

الشكل (٤)
هيكل تنظيمي لفروع الأكاديمية المقترحة
لتنمية المعلمين مهنياً



- وحدات تنمية مهنية على المستوى المدرسي:

توكل مهمة التنمية المهنية إلى المدرسة ذاتها بإنشاء وحدة للتنمية المهنية على مستوى المدرسة. ويوكل إليها مهمة تنفيذ السياسات المركزية للتنمية المهنية مثل: التهيئة المهنية للمعلمين الجدد وتحديد احتياجات التدريب، وملاحظة الزملاء، والتنسيق مع برامج التدريب المحلية وورش العمل، وتقويم البرامج التدريبية، وغير ذلك. وتتم تنمية المعلمين مهنياً بشكل رسمي في المدرسة من خلال برامج التنمية المهنية، ومن خلال تبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء بشكل غير رسمي.

ويذكر ديوفور (Dufour, 2004) أن التنمية المهنية الفعالة تلك التي تتم في مكان العمل وليس في ورش العمل. ولم تعدّ التنمية المهنية حدثاً سنوياً، وإنما أصبحت عملاً يومياً، يقوم به المعلم داخل المدرسة، مثل التدريس؛ أي أن المدرسة أصبحت مؤسسة لتنمية معلميها، ويتم ذلك من خلال توفير فرص تنمية متنوعة قائمة على تعاون الزملاء .

وترجع أهمية التنمية المهنية على مستوى المدرسة إلى أنها تعمل على تغيير الطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم، وليس مجرد إكسابه معلومات ومهارات، ويتضح ذلك عند تناول بعض أساليب التنمية المهنية على مستوى المدرسة، والتي غالباً ما تتم في صورة تعاون بين الزملاء في أنشطة غير رسمية، ويمكن أيضاً أن تتم كعملية مقصودة ومنظمة.

إن تنمية المعلم مهنياً على مستوى المدرسة ليست مقصورة على المدرسة نفسها، وإنما قد تتم على مستوى عدة مدارس قريبة من بعضها، بحيث تتاح الفرصة لتبادل الزيارات بين المعلمين، والاشتراك في شبكات المعلمين.

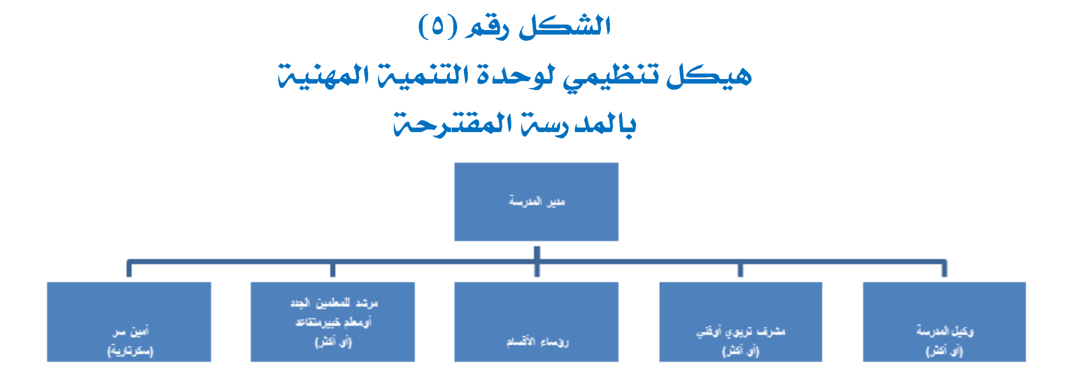
وتحتاج التنمية المهنية للمعلم على مستوى المدرسة إلى إدارة جيدة تدرك أهمية تنمية المعلم مهنياً، وتعمل على توفير المتطلبات اللازمة لها، بحيث يقوم مدير المدرسة بدور كبير في تنمية بعض المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية مثل مجال المناهج وطرق التدريس والأهداف التربوية والعلاقات الإنسانية. ولتفعيل هذا الدور، هناك عدة مقترحات لمساعدة مدير المدرسة على الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة ومنها:

١. تنظيم تعاون المعلمين داخل المدرسة.
٢. تشجيع المعلمين على التجريب.
٣. تطوير الاجتماعات الخاصة بالنمو المهني للمعلم.
٤. توفير فرص التنمية معلم - معلم one-to-one.
٥. توفير الفرص القائمة على البحث .
٦. إيجاد شعور عام لكل أفراد المدرسة حول ما تحاول المدرسة الوصول إليه.
٧. توظيف أساليب التنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة، والتي تمّ الحديث عنها لاحقاً، ومنها:
   - أنشطة المعلم المبتدئ Induction
   - التعلم بالمعايشة Mentoring
   - تدريب الزملاء الفني Peer Coaching
   - الصديق الناقد Critical Friend
   - الإشراف Supervision
   - الشبكات Networks
   - بحوث العمل Action Research
   - الدرس البحثي Lesson Study

ويمكن أن تتشكل وحدات للتنمية المهنية على المستوى المدرسي من:

- مدير المدرسة.
- عدد ممثل من المشرفين التربويين والفنيين.
- منسقي أو رؤساء الأقسام للمواد الدراسية (المعلمين الأوائل).
- مرشدي المعلمين الجدد.
- يمكن الاستعانة بعدد من المعلمين المتميزين ممن بلغوا سن التقاعد.

ويبين الشكل الآتي الهيكل التنظيمي لوحدة التنمية المهنية المدرسية:



الشكل رقم (٥)
هيكل تنظيمي لوحدة التنمية المهنية بالمدرسة المقترحة

الشراكة والعلاقات الفعالة مع الجهات المعنية

يستند النموذج المتكامل للتنمية المهنية للمعلم على مجموعة من المبادئ الأساسية الحاكمة لعل من أهمها الشراكة بين المدارس ومؤسسات إعداد المعلم؛ فمن المعروف أن مهنة التعليم كأي مهنة أخرى تلقي بالمسؤولية على المدرسين في توسيع حدود المعرفة المهنية من خلال الالتزام بتأمل الممارسة (Reflective Practice)، ومن خلال البحث والارتباط المنظومي بالتنمية المهنية المستمرة من بداية المسار المهني وحتى نهايته. ويمكن إتاحة الفرص لتحقيق ذلك من خلال الشراكة بين المدارس ومؤسسات إعداد المعلم، التي يمكن أن تقدم مثل هذا النظام المساند .

ويمكن أن تلعب الشراكة بين المدارس ومؤسسات إعداد المعلم دوراً رئيساً في اتجاه التحرك نحو نموذج أكثر اتساقاً وتكاملاً لإعداد المعلم يربط التعليم الأولي للمعلم بالسنة التمهيدية وبالتنمية المهنية المستديمة، ويمكن للشراكة أن توجد روابط قوية بين التجديد والترخيص، والتنمية المهنية، والبحث.

ويشارك في تنمية المعلمين القائمين على رأس العمل على المستوى المدرسي عدد من القيادات والقائمين على العملية التعليمية، والتي يمكن إيرادها كما يلي:

أ) وزارة التربية بمستوياتها الإدارية المتعددة:

ستكون هناك علاقات تنظيمية وفنية مع وزارة التربية وتوابعها الإدارية على المستويين المركزي والمحلي ويجب أن يكون هناك منسقين فنيين في كلا الجانبين.

ب) كليات التربية:

تستمر كليات التربية في أداء دورها الرئيس وهو إعداد المعلمين للنظام التعليمي؛ لذا فإنه من الضروري أن يستمر دور الكليات في متابعة خريجيها خلال فترة التنمية المهنية، حيث يضمن ذلك بناء جسور من التعاون بين كليات إعداد المعلمين وبرامج التعلم المهني أثناء الخدمة.

جـ) مجالس الأمناء ومجالس الآباء والمعلمين وجماعات المجتمع المدني:

يجب أن تكون هناك علاقات قوية وفعالة بين مراكز التنمية المهنية ومجالس الأمناء ومجالس الآباء والمعلمين وجمعيات المجتمع المدني على مستوياتها المختلفة بهدف التعرف على متطلبات واحتياجات كل منها.

خامساً: التمويل

يجب دراسة الإمكانات المالية واستمرار الدعم المالي الوطني الرسمي والمدني. وينبغي على المختصين عند دراسة الإمكانات المالية تحديد مصادرها ودرجة توافرها

بعناية شديدة حتى لا تقع أكاديمية تربية المعلمين مستقبلاً في صعوبات تعوقها عن أداء رسالتها كلياً أو جزئياً. وتتطلب الأكاديمية المقترحة بجميع مدخلاتها اللازمة تمويلاً مناسباً، وإذا لم يتوافر هذا التمويل، فمن المفترض أن لا يكون هناك تنمية مهنية جيدة للمعلمين، ويجب ألا تتم بشكل صوري أو لا تستند إلى تحديد أدوار أو محاسبية.

تحديد الميزانية العامة لأكاديمية تربية المعلمين

بناءً على الأهداف العامة للتنمية المهنية للعاملين المدرسين والدراسات الأولية من أجل تأسيس مراكزهم، تبدو الصورة واضحة نسبياً لدى لجنة/لجان التخطيط عن تكاليف الإنشاء التي تتطلبها هذه الأكاديمية، بدءاً من نفقات أعمال الإدارة والتخطيط، وانتهاءً بالتنفيذ والتشغيل بعدئذٍ. وتأخذ اللجنة في الاعتبار عند تحديدها للميزانية عدداً من المجالات التي تتعدد في صورة أبواب للإنفاق لتشمل عدداً متنوعاً من الأنشطة، والتي من أهمها:

- تكاليف التخطيط والدراسات التمهيدية لأكاديمية تربية المعلمين وبرامج التنمية المهنية.
- نفقات إنشاء المباني وتوفير التجهيزات المناسبة للمراكز والتسهيلات والنقليات وصيانتها، أو بدلات إيجاراتها الشهرية أو السنوية.
- تكاليف المواد والأدوات والمستلزمات المستهلكة بما في ذلك القرطاسية والكهرباء وتكاليف المواصلات والاتصال بالعالم الخارجي، وتكاليف المواد والأجهزة والتقنيات التعليمية المتنوعة التي تتطلبها عمليات التنمية المهنية.
- نفقات تشغيل الجهاز الإداري المركزي والمحلي والمدرسي المختص بالتنمية المهنية وتكاليف القوى العاملة الإدارية والتربوية والتدريبية الضرورية لتشغيل المراكز بما في ذلك الخبراء والخدمات البشرية المساعدة.

- مكافآت لمديري المدارس والمشرفين التربويين مقابل أعمالهم الإضافية في عملية التنمية المهنية للمعلمين لأن ذلك قد يشكل عبئاً إضافياً لم يكونوا مكلفين به من قبل.
- تكاليف إعداد المدربين.
- نفقات التدريب التحويلي وورش العمل للمعلمين الخبراء لتحويلهم من معلمين يقومون بالإرشاد المهني على أساس من الهواية أو العمل التطوعي إلى مرشدين مهنيين محترفين.
- رواتب المعلمين المرشدين (Mentors): على الرغم من أن نظام التهيئة المتبع في أنتاريو –كندا– لا يخصص رواتب خاصة أو مكافآت كبيرة للمرشدين المهنيين، إلا أن هذه الوظيفة غير متوافرة في نظمنا التعليمية الحالية، وتتطلب من مدير المدرسة اختيار عدد مناسب من المعلمين الخبراء في ضوء معايير الكفاءة التدريسية للقيام بهذه المهمة بناءً على قدر من التفرغ الكلي أو الجزئي. ويمكن تقدير نفقات التهيئة المهنية كما في نظام أونتاريو –كندا– بواقع عدد المعلمين الجدد الذين سيشاركون في هذا البرنامج بحيث تقدر الموازنة اللازمة لكل مدرسة على حدة، ثم على مستوى جميع المدارس المشاركة، إلى جانب النفقات التي ستتقاضاها كلية التربية نظير القيام بوضع الخطة الأولية للبرنامج والمشاركة في تنفيذه. ويمكن تقدير الموازنة اللازمة للتنمية المهنية المستدامة بواقع عدد المعلمين اللازم تنميتهم مهنياً حسب المناطق التعليمية المختلفة كما سبق توضيحه في التهيئة المهنية للمعلمين الجدد.

سادساً: توفير متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

من الضروري في هذا العصر تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة التي لها دور مهم ومردود عالٍ في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتعد هذه مسؤولية أكاديمية المعلمين المقترحة والتي يمكن بيانها فيما يلي:

أ) **التعلّم عن بُعد والتعلّم الإلكتروني:**

في ظل التأكيد على أهمية تحقيق النمو المهني للمعلم، فإنه من الأهمية بمكان تنظيم برامج وأنشطة التنمية المهنية باستمرار لجميع المعلمين باختلاف مستوياتهم المهنية وتخصصاتهم العلمية،وهنا تصبح مراكز التنمية المهنية عاجزة عن استقبال آلاف المعلمين في برامج مستمرة ذات كفاءة عالية، لذا يصبح "التعلم عن بُعد" فرصة كبيرة لتقديم برامج تدريب متنوعة ومتجددة باستمرار وبتكاليف اقتصادية، دون التضحية بجودة برامج التدريب.ويمثل التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (Online) نافذة متجددة لتقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية ذات الكفاءة العالية، مع تحقيق التفاعل بين المدرب والمتدرب إلى جانب تطوير محتوى التدريب باستمرار.

ومن هنا تأتي أهمية البحث في فاعلية تقديم برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، حيث يتم تدريب المعلم على استخدام شبكة الإنترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال آلات البحث (Search Engines) ، ونقل الملفات، إلى جانب تدريب المعلم على تصميم وإنشاء المواقع على شبكة الإنترنت ينشر من خلالها المعلومات التي يريدها، والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، ويمكن من خلال الموقع أن يتم التواصل المباشر بين المعلم وتلاميذه وزملائه أو من خلال البريد الإليكتروني.

ب) **شبكات التعلم للمعلمين**

تعدُّ شبكات تعلم المعلمين وسيلة اتصال مهني بين المعلمين، حيث تتكون الشبكة من مجموعة من المعلمين من نفس المدرسة أو عدة مدارس مختلفة ، يتقابلون في مكان ما (مادي أو افتراضي)، ويتعاونون لمدة طويلة وذلك من أجل:

١. إثراء وتبادل المعلومات والأفكار والمصادر.

٢. نشر الممارسات الجيدة.
٣. تنفيذ التجديدات التربوية.
٤. إتاحة الفرصة لبعض المعلمين الذين يجدون عقبات داخل مدارسهم لتنفيذ بعض الأفكار الجديدة.

وتتميّز هذه الشبكات بالتخصص، فهناك شبكات المعلمين الباحثين، وشبكات المعلمين المؤلفين، شبكات المعلمين الجدد، وكذلك تتميّز بأن كل أعضائها ينظر إليهم على أنهم يمتلكون المعرفة ويشاركون في إنتاجها وليس مجرد تلقيها. ويتصف الأعضاء في الشبكة بمجموعة من الصفات، منها: لديهم إحساس قوي بضرورة التغيير والتجديد، ولهم هدف مشترك، والمساواة في المعاملة، فالمشاركة اختيارية، والعلاقات ليست هرمية. وبذلك تعدّ الشبكات بيئة مشجعة على التنمية المهنية.

وتحتاج هذه الشبكات الإلكترونية تدريب المعلمين الأعضاء على استخدام الحاسب الآلي. وتتطلب الشبكات سواء كانت إلكترونية أو غير إلكترونية اجتماعية) توفير بعض المتطلبات، وهي:

١. أن يكون أعضاء الشبكة (إلكترونية أو اجتماعية)من نفس التخصص.
٢. ألا يقل عدد أفراد الشبكة الاجتماعية عن ١٠ ولا يزيد على ٢٠ معلماً ويفضل من ٢ إلى ٤ معلمين من نفس المدرسة.
٣. التأكد من أن المعلمين لا يتلقون المعلومات وإنما ينتجونها بأنفسهم.
٤. أن تبدأ الشبكة بموضوع ضيق يهم كل المعلمين الأعضاء.
٥. أن يؤمن المعلمون الأعضاء أنهم يتعلمون من بعضهم.
٦. ألا يبدأ عمل الشبكة بتنظيم أنشطة تدريب ولكنها تبنى وتنمى بالاعتماد على أسئلة المعلمين الأعضاء التى تظهر أثناء المقابلات.

٧. يجب أن يتقبل المعلمون الأعضاء الاختلاف فيما بينهم في المعرفة وطرائق التعلّم وكيفية الاستفادة من هذه الاختلافات.

وعلى ذلك، فإن شبكات المعلمين تعد بيئة ثرية ومساعدة لتنمية المعلمين مهنياً، وتأكيد ذواتهم، كذلك تضفي على أعمال أعضائها قوة جماعية تعزز أهداف كل عضو فيها وكذلك تعلي مكانة المعلم اجتماعياً.

سابعاً: الإعلام ونشر ثقافة التنمية المهنية للمعلمين

ويتم ذلك من خلال ما يلي:

١. برامج إذاعية وتليفزيونية وحلقات نقاشية: يتم تصميم وتنفيذ برامج مركزية ومحلية بهدف تهيئة طلاب كليات التربية والمعلمين الجدد والقدامى لتعرّف مفهوم التنمية المهنية المستدامة وتطبيقاتها بهدف تحسين اتجاهات أصحاب المهنة نحوها.

٢. دليل التنمية المهنية للمعلمين: يتضمن هذا الدليل جميع متطلبات المحتوى التكويني وطرائقه للمعلم بما يتضمنه ذلك من بناء للقدرات والرعاية المهنية، والتقويم خلال فترة التنمية المهنية للمعلمين.

٣. نشرات دورية: توزع على المعلم بشكل دوري، وتهتم بالجوانب القائمة والمستحدثة في هذا المجال.

ثامناً: تحديد عمليات وأساليب الإدارة والاتصال والتقويم المؤسسي

يفضل تبني الأسلوب الموجه للعمل (Business Oriented Style) الذي يقوم على مبادئ: العمل هو عمل، والعمل بالنتائج، وقم بالواجب أولاً، دون الاهتمام ببقية الاعتبارات الشخصية الأخرى، وذلك لممارسة حزم كافٍ وشعور جاد بالمسؤولية لدى كوادر التنمية المهنية لتنفيذ المسؤوليات المتوقعة من كل منها، دون التهاون فيها أو تدخل الميول الشخصية خلالها، فتفقد التنمية المهنية الغرض الذي وجدت من أجله،

فيخرج الأفراد المشتركين من برامج التنمية المهنية كما دخلوها دون تغيير سلوكي يذكر في كفاياتهم الوظيفية.

الاتصال المؤسسي:

يجب أن تتوافر لمراكز التنمية المهنية أنظمة اتصال متنوعة بالداخل والخارج. فالتفاعل بالداخل المفتوح بقنواته بين المرسلين والمستقبلين أو بين الإداريين ومختصي التنمية المهنية من جهة، والأفراد المشتركين في التنمية المهنية من معلمين ومرشدين. ومن جهة أخرى، فإن الاتصال يؤدي إلى توفير جو متفاعل بناء بين المشاركين في التنمية المهنية. كما أن تَعدّد صيغ الاتصال بمراكز التنمية المهنية المكتوبة والمسموعة والشخصية المباشرة يسهم لدرجة كبيرة في سرعة وفعالية الرسائل المتبادلة، وتقدم مسؤوليات التنمية المهنية في تحقيق أهدافها دون تعثر أو إبطاء لا مبرر لهما في أغلب الأحوال.

التقويم المؤسسي:

يجب أن يكون التقويم في جميع أحوال التنمية المهنية موضوعياً وهادفاً ومتنوعاً وحسب خطط مدروسة، حتى يمارس دوراً إجرائياً موجهاً في بناء الكفايات الوظيفية للأفراد المشتركين. وبينما تأتي الصيغ الممكنة للتقويم شفوية ومكتوبة وعملية، فإن هذا التقويم من حيث المراحل الزمنية، يتخلل برامج التنمية المهنية الوظيفية من بدايتها عند جمع البيانات الشخصية والمدرسية الميدانية للعاملين، وحتى بعد عودتهم لبيئاتهم العملية الواقعية في مدارسهم المعنية فيما يشار إليه عادة بالتقويم الميداني.

وينقسم التقويم عادة إلى التحليلي أو التشخيصي الذي يهدف لاختيار الأفراد العاملين للتنمية المهنية، ثم دراسة حاجاتهم الوظيفية وتصنيفها لأغراض تخطيط وتنفيذ البرامج المناسبة لهم، والتقويم الذي يحدث خلال تحصيل المشتركين

لحاجاتهم الوظيفية، ويسمى المرحلي البنائي، والذي يرمي عادة إلى توجيه وتطوير المهارات المطلوبة والتعرف أولاً بأول على كفاية تحصيلها منهم، بخلاف التقويم النهائي الكلي الذي يحدث عند انتهاء المشتركين من برامج التنمية المهنية، ويوجه عنايته بالدرجة الأولى إلى تحديد نوعية التحصيل العام الذي يتخرج به العاملون المدرسيون بالمقارنة بالأهداف العامة والخاصة والتدريبية الموضوعة، مانحاً بالتالي أفرادهم تقارير مثل: (أ، ب، جـ.. أو ناجح / راسب.. .غير ذلك).

تقويم برامج التنمية المهنية:

يمكن تقويم برامج التنمية المهنية من خلال أساليب متعددة، والتي يجب أن تستند إلى المعايير القياسية لتقويم مخرجات برامج التنمية المهنية، وكذلك قياس أثر هذه البرامج على أداء المعلمين، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

- أساليب التقويم الذاتي، ومنه استبانات، وتسجيل أشرطة الفيديو.

أساليب التقويم التكويني والنهائي، ومنها بطاقات ملاحظة، واستبانات، وزيارات صفية، والملاحظة المقننة والملاحظة غير المقصودة من كل من: مدير المدرسة والمشرف التربوي ورئيس القسم، وآراء أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي وغير ذلك.

الجزء الثالث

برامج التنمية المهنية المستدامة

ابيض

برامج التنمية المهنية المستدامة

فيما يلي عرض لبرامج التنمية المهنية التي تتولاها أكاديمية تربية المعلمين، والتي تمثل بدورها ثلاثة برامج فرعية داخلية وهي:

١. برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد.
٢. برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة.
٣. برنامج النمو المهني الذاتي للمعلم

ويمكن استعراض هذه البرامج على النحو الآتي:

أولاً: برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد (Induction)

يعرف البعض مرحلة تهيئة المعلم المبتدئ (Induction) بأنها سنة أولى تدريس أو السنة الاستهلالية، ويدرس فيها المعلم ساعات قليلة، ويقوم بالملاحظة الصفية، ويتلقى تدريبات من الزملاء والمدربين.

ويعد الاهتمام بالمعلم في السنوات الأولى من عمله عاملا مهمًا في تنميته مهنياً، كما أن خبرة التدريس تتكون عند المعلم منذ أول يوم له في المهنة؛ فهي بمثابة وعاء تضاف إليه خبرة كل موقف تعليمي يمر به وتتفاعل مع بعضها البعض، ومن هذا التفاعل تتكون أفكار المعلم ومعتقداته حول الاستمرار والنجاح بالمهنة، وقد يتم ذلك بشكل مقصود فيصبح المعلم مدركاً له ، أو بشكل غير مقصود ويكون غير مدرك له.

وفي هذا الصدد يجب التفريق بين عمليتين مترابطتين هما التهيئة المهنية(Induction)، والإرشاد المهني(Mentoring) ذلك أنه في بعض الأحيان قد يستخدمان بشكل تبادلي، ورغم أن الإرشاد المهني هو الوسيلة الأهم في التهيئة المهنية، إلاّ أنه وسيلة

واحدة ضمن عدة وسائل للتهيئة المهنية. ويطلق البعض على عملية الإرشاد المهني عملية التهيئة المهنية بكاملها.

كما تنبع أهمية التهيئة المهنية للمعلمين الجدد من أن مجرد التخرج من برنامج مدته أربع أو خمس سنوات لا يمكن اعتباره نهاية المطاف لإعداد المعلم؛ إذ إن متطلبات ما قبل التخرج من كلية جامعية كالمعرفة المتعلقة بمادة دراسية، والمعرفة التربوية، والتدريب العلاجي، لا تسمح بوقت كاف للمرشحين للتدريس لتنمية المهارات والخبرات الضرورية للممارسة المستقلة الكاملة الضرورية للعمل بفاعلية مع المهنيين وهيئات الدعم التربوي الأخرى. ومع ذلك فإن معظم المتخرجين كمعلمين جدد يكلفون بالعمل في فصول غالباً ما تكون مع طلاب يصعب التدريس لهم ومن ثم يتركون إما للغرق أو للسباحة والنجاة بأنفسهم.

والفلسفة التي تنطلق منها برامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد تتمثل بغرس أسس التكوين المهني لإيجاد معلمين مبتدئين جدد يتسمون بالكفاءة والفاعلية والرضا المهني. وتعد هذه المرحلة من التهيئة المهنية مرحلة تأسيس في الحياة المهنية للمعلم حيث يُبنى ويؤسس عليها كل ما يأتي بعدها من مراحل. وفي هذا الصدد تشير الخبرة الميدانية أن التنمية والنمو المهني إذا لم يتم مساندتهما وتسريعهما خلال السنوات الأولى في التدريس فإن الأمر يتطلب أكثر من سبع سنوات من الفرد ليصبح معلماً على درجة عالية من الفعالية. ويساعد قضاء فترة التهيئة على تجاوز "صدمة الواقع" (Reality shock) عند الانتقال من الإعداد قبل الخدمة إلى العمل المهني في موقف حقيقي. كما أنها ترفع مستوى استعداد المعلم للتدريس. وكل هذا يؤكد أن المعلم الجديد يحتاج إلى برامج تهيئة (Induction)، وتوجيه مهني (Mentoring) خلال السنوات الأولى من العمل المهني.

وتتبين أهمية التنمية المهنية للمعلمين الجدد من خلال تنمية ثقة ومفهوم الذات لدى المعلمين الجدد، كما تيسر النمو المستمر لهم. وبالنسبة للمعلمين الذين يجدون أنفسهم أقل إعداداً لدخول الفصل الدراسي، فإن المساندة المهنية التي يتلقونها

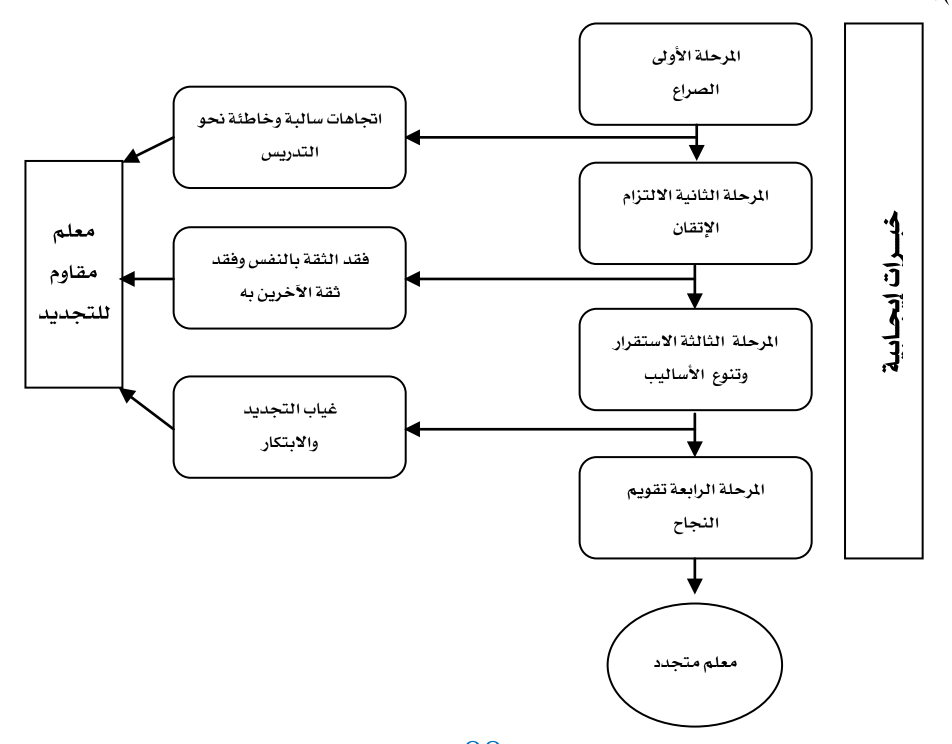
في السنوات القليلة الأولى من حياتهم المهنية تزودهم بالقدر الضروري من التدريب والمهارات التي تُحدث اختلافاً بين الالتزام المهني طويل الأجل أو تجعلهم يتخذون القرار بترك المهنة. وفي هذا السياق، أكدت الدراسات التربوية بأن معاونة المعلمين الجدد من الإرشاد المهني (Mentoring) تسهم بدور كبير في مساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع عملهم المهني؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على بقائهم في المهنة.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تحديد الأهداف الرئيسة لبرامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد على النحو الآتي:

- تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين الجدد، وبالتالي تحسين تعلم الطلاب.
- زيادة معدل الاحتفاظ بالمعلمين الجدد، وبصفة خاصة الواعدين منهم، وبالتالي خفض معدل تركهم أو تسربهم من النظام التعليمي.
- ترقية الجوانب الشخصية والمهنية للمعلمين الجدد.
- تحقيق متطلبات وتوقعات النظام التعليمي القومي والمحلي من المعلمين الجدد.
- نقل ثقافة النظام التعليمي إلى المعلمين الجدد.
- الإسهام في تكوين بيئة مدرسية تعاونية .
- تشجيع الحوار المهني حول عمل المعلم.
- غرس الحماس والالتزام لدى المعلم المبتدئ.
- إرساء أسس التعلم والنمو المهني المستمر لدى المعلم.
- البرهنة لكافة الناس أن المعلمين الجدد لديهم الدعم الفني وأنهم يكتسبون المهارات اللازمة ليكونوا معلمين على درجة عالية من الفعالية.
- مساعدة المعلمين الجدد على اكتساب المعرفة اللازمة لمجتمع مدرستهم.
- عبور الفجوة بين النظرية التربوية والممارسات داخل حجرة الدراسة.
- زيادة الانطباعات والخبرات الجيدة التي تشكل اتجاهات المعلمين نحو البقاء في المهنة.

ويمر المعلم خلال رحلته المهنية في برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد بعدة مراحل هي: مرحلة مواجهة الواقع، ومرحلة الالتزام، ومرحلة الاستقرار، ومرحلة تقويم النجاح. وتضاف لدى المعلم خبرات جديدة في كل مرحلة من هذه المراحل. وتعد المرحلة الأولى في حياة المعلم المهنية والتي تعرف بمرحلة (مواجهة الواقع) من أهم هذه المراحل فهي تمثل الصراع بين ما يمتلكه المعلم من معرفة نظرية ومعتقدات وبين الواقع بما فيه من تغيرات ومشكلات، وقد يستطيع بعض المعلمين السيطرة عليها، وهناك من يستغرق وقتاً طويلاً للتغلب عليها، وفى ظل هذا الصراع تتكون لديه خبرات قد تكون إيجابية تدفعه أو تكون سالبة وتعوقه فيما بعد. إن هذه الخبرات تكونت نتيجة للأسلوب الذي اتبعه للتكيف مع الأوضاع الموجودة.

ويمكن توضيح تأثير المرحلة الأولى (مواجهة الواقع) على المرحلة الثانية (مرحلة الالتزام)، والمرحلة الثالثة(الاستقرار)،والمرحلة الرابعة (تقويم النجاح) من خلال الشكل (٦):



يتضح من الشكل السابق أن السنوات الأولى في حياة المعلم المهنية تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل حياته المهنية القادمة، فقد تساعد في تنميته مهنياً من خلال تبني أفكار تدفعه إلى الإتقان والتنوع والابتكار والتأمل، وقد تصبح عقبة أمام نموه وتؤدي إلى تكوين أفكار خاطئة واتجاهات سالبة ومقاومة لكل ما هو جديد. ويتمثل تأثير أنشطة التنمية المهنية التي تقدم للمعلم خلال السنة الاستهلالية له في مهنة التدريس من خلال تقليل توتر المعلم وخوفه من المساءلة والعقاب، وتقلل من نسبة المعلمين الذين يتركون مهنة التدريس، وإتاحة الفرصة للمعلم المبتدئ لملاحظة معلمين من ذوي الخبرة للاستفادة منهم، ومن هذه الأنشطة التعلّم بالمعايشة من خلال المعلم المدرب (Mentor)، وإشراف الزملاء.

ويتطلب تنفيذ برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد إنشاء إدارة خاصة به في أكاديمية المعلم للقيام بهذا الدور (انظر الشكل ٣)، وتتطلب هذه المنظومة الفرعية لتهيئة المعلمين الجدد عدد من المدخلات اللازمة.

وفي ضوء مبادئ الإدارة الاستراتيجية التي تعتمد على وجود رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وخطة عمل تتضمن آليات التنفيذ، فهناك خمسة مكونات أساسية لنموذج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد، هي:

١) رؤية (Vision): وجود رؤية واضحة لكيفية مساعدة المعلمين الجدد على إيجاد نوع جديد من المهنية (Professionalism).

٢) الالتزام والدعم المؤسسي: تدريب المعلمين الجدد يجب أن يكون له أولوية لدى إدارة المدرسة من خلال تصميم برنامج يضمن توافر الوقت والموارد الكافية لتدريب المعلمين الجدد ولتطوير الإرشاد المهني، ولوضع سياسات تبقي على المعلمين الجدد خلال هذه الفترة الحرجة للتهيئة المهنية.

٣) جودة الإرشاد المهني (Quality Mentoring): لا يقتصر الاهتمام في برامج تهيئة المعلمين الجدد على ما يحتاجه المعلم ليكون معلماً ناجحًا، بل برامج التهيئة

تركز بدرجة كبيرة على ما يجب أن يعرفه المعلم المرشد (Mentor) وما يجب أن يكون قادرًا على أدائه لكي يدعم المعلم الجديد. ومن هنا فإن برامج تهيئة المعلمين تضع برامج تدريبية للمعلمين المدربين قبل دخول المعلمين الجدد لبرامج التهيئة.

٤) المعايير المهنية : على الرغم من عدم وجود معايير محددة لقياس أداء المعلمين الجدد خلال مرحلة التهيئة المهنية، إلا أن البحث والدراسة المتقدمة قد تظهر في المستقبل القريب وجود معايير خاصة بهذه الفئة؛ لذا يمكن الاستعانة مؤقتاً بمعايير التدريس الجيد للمعلمين المرخصين مهنياً والموجودين بالخدمة. كما أن لغة ومفاهيم التدريس الجيد يجب أن تكون مغروسة في النموذج المتخلل للبيئة المهنية.

٥) يجب أن يركز برنامج التهيئة المهنية على "تعلم المعلم القائم على ممارسات الموقف الصفي" (Classroom–Based Teacher Learning). كما يجب أن يُشجع المعلم الجديد على: الملاحظة، تصميم الدروس التعاونية، التدريس المنمذج، التفكير الذاتي، تحليل أعمال الطلاب.

الأهداف الإستراتيجية لبرنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد:

على الرغم من أن لبرامج التنمية المهنية أهدافاً خاصة بها، إلا أن المقصود هنا هو وضع أهداف استراتيجية للبرنامج المقيد بزمن معين الذي سيتم تبنيه من خلال هذا النموذج والذي يصل إلى خمس سنوات، مع القبول بأنه لا يوجد ثمة تعارض بين الأهداف العامة والأهداف الاستراتيجية. وتتلخص الأهداف الاستراتيجية لهذا النموذج في:

- إعداد المرشدين المهنيين اللازمين لتوفير التهيئة المهنية بجميع مراحل التعليم في خطة مرحلية مدتها خمس سنوات.

- تطوير الكفايات المهنية والإدارية للمعلمين الجدد، وتوجيههم نحو أخلاقيات مهنة التدريس ومعاونتهم لتحقيق مهارات الأداء الفعّال.
- مساعدة المعلمين الجدد لتحقيق المعايير القياسية التربوية المعترف بها من الدولة.
- تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين الجدد، وتحقيق الرضا المهني الذاتي نحو مهنة التدريس.

المتطلبات البشرية لبرامج تهيئة المعلمين الجدد

١) المعلمون الجدد

المعلمون الجدد هم المتخرجون من كليات التربية أو مؤسسات إعداد المعلمين مباشرة، أومن الحاصلين على مؤهل عالٍ تخصصي متبوع بشهادة أو دبلوم عام أو مهني يجيز له الالتحاق بمهنة التدريس، والذين يتقدمون بعد تخرجهم للحصول على الترخيص المؤقت والذي بموجب اجتيازه يصبحون صالحين للتعيين كمعلمين مؤقتين، ويلتحقون بالعمل ويخضعون لفترة تهيئة مهنية(Induction) ، أو ما تسمى في مهن أخرى بمدة الامتياز (Internship).

ويتشابه المعلمون الجدد بمجموعة من الأمور منها:

- وجود التزام لدى جميع المعلمين بقبول تربية الأطفال.
- لا توجد معرفة لدى المعلمين الجدد بالبيئات المدرسية.
- لا توجد معرفة كبيرة لدى المعلمين الجدد بالمعايير والتوقعات الثقافية المجتمعية.
- معرفة المعلمين الجدد بتصميم المناهج، والتدريس، والتقييم، وإدارة الفصل لم تكن موازية لأقرانهم من المعلمين من ذوي الخبرة.

ويسعى النظام التعليمي – بوجه عام – خلال هذه المدة الأولية من حياة المعلمين، لتهيئة أفضل لمعلمي الغد حيث يخضع المعلم خلال هذه المدة التي تتراوح من عام دراسي واحد إلى عامين دراسيين من العمل بالتدريس من خلال الترخيص المؤقت لعملية غاية في الأهمية لتكوينه المهني والتي يطلق عليها التهيئة الأولية للمهنة (Induction) للمعلم الجديد (Novice Teacher)، التي تعتمد بشكل رئيس على الإرشاد المهني (Mentoring)، أو ما يمكن تسميته بالتدريب بالمعايشة أو التدريب اللصيق أثناء العمل، حيث يقوم معلم (Mentor) قديم وخبير ومتميز بتوجيه المعلم الجديد، بالإضافة إلى الخبرات التي يكتسبها من مصاحبته لمعلم الفصل الرئيس، وتلقي توجيهات وإرشادات تربوية ومهنية من خلال عملية الإشراف التربوي (Supervision)، بالإضافة إلى الخبرات التي يكتسبها المعلم الجديد من خلال ملاحظة الزملاء (Peer Observation) وإدارة المدرسة.

٢) الموجه (المدرب) المهني (Mentor)

يعد الدور الذي يقوم به الموجه المهني بأنه الدور الأهم حيث يقع على عاتقه مهمة إرشاد المعلم الجديد وتدريبه. وتعتمد فاعلية نجاح المدرب المهني على فاعلية إعداده واختياره. لذا يجب أن يظهر المتقدمون ليتم تعيينهم كمعلمين موجهين الدلائل الآتية:

- برهانًا واضحًا لتميز خبرتهم التدريسية.
- درجة عالية لمهارات العلاقات الشخصية.
- معرفة متميزة لمادة التخصص.
- النجاح في العمل مع الطلاب متعددي الثقافات (بالنسبة للدول التي تواجه قضية تعدد الثقافات).

كما يرتبط نجاح المعلم المدرب بالتدريب المكثف له في المجال الذي سيشارك فيه المتقدم ليكون مرشدًا، والذي يتضمن:

- موضوعات تتعلق بتحديد احتياجات المعلمين الجدد.
- اختيار الاستراتيجيات المساندة للمعلمين الجدد والملائمة لهم.
- استخدام مهارات الملاحظة.
- تطبيق أساليب تدريب الزملاء (Peer Coaching).

٣) مدير المدرسة

يقوم مدير المدرسة بدور أساسي في تنفيذ برنامج الرعاية المهنية. كما يقوم بإرشاد المعلمين الجدد إدارياً وفنياً، ويقوم بتقييمهم عدة مرات في العام الدراسي. كما يقوم بمتابعة برامج التنمية المهنية لقدامى المعلمين، ويشرف على مركز التنمية المهنية بالمدرسة.

٤) المشرف التربوي

على الرغم من أن المشرف التربوي يقوم بدور توجيهي وإرشادي لجميع المعلمين الجدد والقدامى، إلاّ أن دوره الإرشادي للمعلمين الجدد يعد دوراً فعالاً ومؤثراً في حياة المعلم الجديد، حيث يشارك مع الموجه المهني ومدير المدرسة في توفير كل متطلبات الإرشاد المهني للمعلم الذي يدخل المهنة لأول مرة.

٥) أعضاء من كليات التربية:

يمكن تصور أهداف ربط كليات التربية أو كليات إعداد المعلم ببرامج التنمية المهنية في:

- ضمان استمرار المستوى الأكاديمي والمهني لخريجي هذه الكليات من المعلمين، وعدم انحداره إلى مستوى الممارسة الحرفية الروتينية السائدة في الميدان بفعل الممارسات البيروقراطية لبعض قدامى المعلمين والمشرفين المقاومين للتغيير والإصلاح التربوي.

- ضمان الحصول على تغذية راجعة من الميدان لمراجعة وتقويم أساليبها في إعداد المعلمين، وتحسينها عند اكتشاف أي نقاط ضعف في هؤلاء المعلمين الجدد.

ومن المفترض أن تقوم الكليات بتقويم خريجيها خلال تلك الفترة بأساليب التقويم وطرائق جمع المعلومات المعروفة من المعلمين أنفسهم، وكذلك من مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم المرشد والزملاء والطلاب، وغيرهم من أطراف العملية التعليمية كأعضاء مجلس الآباء ومجلس الأمناء وأعضاء المجتمع المحلي. وتتمثل أدوات جمع البيانات في الاستبانات، والمقابلات الشخصية، وبطاقات الملاحظة الصفية، وغير ذلك من أدوات مناسبة.

عمليات وأنشطة برنامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد:

تعرف عملية التهيئة المهنية بأنها الدعم والتوجيه للمعلمين الجدد والعاملين بالإدارة المدرسية في المراحل الأولى من حياتهم العملية. وتتضمن التهيئة المهنية ضبط الاتجاه نحو مكان العمل، والتطبيع الاجتماعي، والإرشاد، والتوجيه من خلال ممارسة المعلم الجديد. وتتعدد عمليات التهيئة المهنية للمعلمين الجدد لتشمل ما يلي:

١) التوجيه والرعاية المهنية

تعدُّ هذه العملية من العمليات الرئيسة في برنامج التهيئة للمعلمين الجدد، والتي يقوم بها فريق متكامل الأدوار من مدير المدرسة والمشرف التربوي والجهات الإدارية وتبدأ هذه العملية بالترحيب بالمعلمين الجدد والعمل على سرعة دمجهم بالمجتمع المدرسي من خلال تخفيض حدة الحواجز الشخصية بينهم وبين المجتمع المدرسي، وتأكيد الألفة مع المهنة والزملاء. ويتضمن ذلك أيضًا تعريف المعلم بالدور المهني ومتطلبات الخُلق العام والخُلق المهني للمعلم، بالإضافة إلى الحقوق والواجبات المهنية بمقتضى القانون الساري في

البلاد ودور الاتحادات المهنية في رعاية المعلم مهنياً ووظيفياً، وتنمية التقاليد الثقافية المدرسية المرغوبة والمساعدة على اتخاذ قرار برغبته في الاستمرار في العمل بالتدريس أو الرغبة في ترك المهنة في وقت مبكر قبل الانخراط بها.

ويجب أن توفر التهيئة للمعلم الحديث عن كل الموارد الضرورية لمساعدته في بدء حياته العملية بشكل إيجابي، ويجب أن تتم على مستوى المدرسة .كما يجب أن تركز على ما يلي:

- واجبات ومسئووليات المعلم داخل المدرسة.
- القواعد والإرشادات التي تحكم العمل المدرسي.
- البيئة المدرسية بما في ذلك تصميم المدرسة والطلاب والمعلمين والمعامل والمكتبة وحجرات الوسائط المتعددة.
- موارد التنمية المهنية المتاحة داخل وخارج المدرسة.
- البيئة المجتمعية المحيطة بالمدرسة.

ويمكن تنفيذ عدد من هذه المهام من خلال وضع دليل إرشادي يتم توزيعه على المعلمين الجدد، وتُطرح موضوعاته للحوار والنقاش في جلسات أو ورش عمل خاصة بذلك.

٢) الإرشاد المهني (Mentorship)

يتعلق الإرشاد المهني بالعلاقة التنموية بين مرشد أكثر خبرة (Mentor)، وزميل أقل خبرة (Mentee or Protégé) يتم إرشاده ورعايته من خلال شخص معروف وبارز مهنياً. ويتكون الإرشاد المهني الشامل ذو الجودة العالية من عددٍ من العناصر:

- برنامج متعدد السنوات.
- عملية دقيقة من الاختيار والتدريب للمدربين.
- مقرر دراسي يزاوج بين المرشد والمعلم المبتدئ.

- وقت كاف للمرشدين لأن يجتمعوا مع المعلمين الجدد ويلاحظوهم .
- تقويم مرحلي يساعد المربين الجدد على التقدم نحو النمو المهني المستمر.

وهناك خمسة جوانب مفتاحيه لبرنامج إرشاد المعلم الناجح هي:

- مجال أو مدى scope البرنامج.
- حوافز incentives الإرشاد.
- تدريب المرشد.
- اختيار المرشد وملاءمته (Matching) مع المعلم الجديد .
- تقييم وتقويم الخبرة الإرشادية.

وبناءً على هذا المفهوم المبكر للإرشاد المهني، لا بدَّ من الإشارة إلى ثلاث قوى تتحكم في التغيير والتي ربما تتطلب مدخلاً جديداً للإرشاد المهني في عصر ما بعد الحداثة، والتي يمكن تحديدها على النحو الآتي:

١ - **علاقة أكثر تكافؤًا بين كل من المرشد والمتلقي للإرشاد**: ففي هذا العالم المتميز بانتشار تكنولوجيا المعلومات، ومع نظام مدرسي مجبر لأن يتبنى حاجات الطلاب من ثقافات تتسم بتنوع الخلفيات ومدى واسع من تحديات التعلّم فهناك مبررات كبيرة لتبني الرأي القائل:إن الطرائق القديمة هي الأفضل في عالم اليوم. فهذه الأيام تستدعي هيكيلية هرمية أقل في علاقة المرشد بالمتلقي للإرشاد .فكل من المعلم الخبير والمعلم الجديد في حاجة إلى المساعدة من بعضهما.

٢ - **التأكيد المستمر على الدعم العاطفي**: فبينما يكون المعلم الجديد تواقاً إلى المساعدة؛ فإن المعلم الخبير في أحيان أخرى يجب أن يعبر عن شعوره للمعلم الجديد ويمنع عنه الإحباط في علاقة مهنية وآمنة. فالإرشاد

يتضمن أكثر من مجرد التوجيه للمعلم الجديد من خلال مجموعة من معايير ومهارات التعلّم.

٣ - أثر التوجه نحو المحاسبية المدرسية: حيث إن اختيارات الآباء، وتنوع الثقافات، والتوجه نحو الارتباط المتزايد مع المجتمع المتسع المتعدد الأطراف، ففي هذا المجتمع البازغ فإن المعلمين ليسوا دائماً هم الخبراء.

آليات وأساليب برامج الإرشاد المهني للمعلمين الجدد

يتم الإرشاد المهني بين معلم ذي خبرة يمكن أن نطلق عليه المعلم المدرب (Mentor)، ومعلم آخر قد يكون مبتدئاً ويحتاج إلى تنمية قدراته، أو معلم ذي خبرة ويحتاج إلى الدعم نتيجة لقيامه بأعمال جديدة، أو آخر بصدد تجريب أفكار جديدة ، ويمكن أن نطلق عليه المعلم المبتدئ (Mentee).

ومن المعروف أن الإرشاد المهني (Mentoring) هو موقف تدريس/ تعلم يتغير فيه أداء المعلم المبتدئ (Mentee) من خلال خبرات المعلم المدرب (Mentor) ولكن الإرشاد المهني لا يقتصر على جلوس المعلم المبتدئ أمام أو بجوار المعلم الخاص ليلاحظه في حجرة الدراسة، فهو يقوم على التعاون والمشاركة بينهما داخل حجرة الدراسة وخارجها، حيث يخططان سوياً للدروس، ومراجعتها بعد تنفيذها؛ أي أنها عملية نمو وتعلم لكليهما.

كما يقدم المعلم المرشد التوجيه والدعم للمعلم الجديد من خلال تزويده بالمعلومات والمراجع والمصادر اللازمة له، وأيضاً يقدم له المساعدة من خلال الملاحظة داخل حجرة الدراسة، أو الإسهام في حل المشكلات التي تواجهه، وكذلك يمثل المعلم المدرب دور الوسيط بين المعلم المبتدئ وبين إدارة المدرسة والمعلمين الآخرين لطلب المساعدة له.

ويتوقف نجاح هذا الأسلوب على الانفتاح والثقة والاحترام بين المعلم المدرب، والمعلم المبتدئ، وكذلك توافر بعض المهارات في كل منهما ومن هذه المهارات: تقديم الدعم، والاستشارة، والتجديد والتأمل، والمشاركة، وحل المشكلات.

وهناك أربعة عناصر أساسية لتطوير العلاقة البنائية بين كل من المعلم المدرب والمعلم المبتدئ وهذه العناصر هي:

١) أن يكون هناك تقارب في شخصية كل من المعلم الخاص والمعلم المبتدئ، وكذلك في الفلسفة التعليمية التي يتبناها كل منهما.

٢) أن يكون هناك تحديد واضح لدور كل منهما، مع التركيز على التواصل بينهم والنتائج المتوقعة.

٣) أن يكون هناك فريق دعم من خبراء التربية على المستوى المركزي وخبراء التربية من كليات التربية، حيث يمكن للمعلم المبتدئ التوجه لهم عند الحاجة؛ وذلك بهدف تقليل اعتماد المعلم المبتدئ على المعلم المدرب.

٤) يجب على المعلم المدرب ممارسة طرائق التدريس التي تقوم على المساءلة، وأن يتم تقييم المعلم المبتدئ على الممارسات التدريسية، في حين تقوم المناقشات على التقييم الذاتي الذي ينعكس بدوره على تقييم إنجاز الطلاب.

الخصائص العامة لبرنامج تهيئة المعلمين الجدد

يتميز هذا البرنامج بما يأتي:

- ممتد ومجزأ بحيث لا يضطر المعلم إلى ترك عمله لفترة طويلة.
- مبني على المعايير بحيث يجب أن تغطي المكونات المختلفة للبرنامج معايير المعلم.
- لا مركزي حيث يتم توزيع المسؤوليات بدءاً من المدرسة.
- قليل التكلفة بحيث يقوم بتفعيل وحدات النظام والوظائف والأشخاص الموجودين بالفعل.
- شامل بحيث يغطي جميع المعايير الخاصة بالمعلم.
- عملي حيث يوفر فرصاً كثيرة لممارسة المهارات الأساسية للمعلم.

- مكمل لعملية إعداد المعلم في كليات التربية (وزارة التربية والتعليم ،مصر، برنامج تأهيل المعلمين الجدد).

يتضح مما سبق أن الإرشاد المهني ، يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها، ويعتمد على التأمل، والتعاون، وحل المشكلات، أي أن معظم خصائص أساليب التنمية المهنية الفعالة، بخاصة أنها تتم كجزء من عمل المعلم تتوافر في هذا الأسلوب.

التعلّم عن بُعد للمعلمين الجدد

يقترح أن تكون هناك برامج تعليمية أو تدريبية خليطة (Blended learning) يتم الحصول عليها بطريقتين:

١ - الطريقة التقليدية؛ حيث تتضمن تنفيذ برامج التهيئة من خلال مقابلات فردية أو جماعية وجهاً لوجه face to face بين المرشد والمعلمين الجدد، ويتم ذلك من خلال الزيارات المدرسية للمعلم المرشد وقد تكون هذه الطريقة أكثر تكلفة. ويقوم المعلم المدرب (Mentor) ومن يشاركه هذه المهمة بدور الميسر (Facilitator).

٢ - طريقة التعلم الإلكتروني (E.Learning) من خلال برامج تبث من خلال شبكة الإنترنت لتبادل المعلومات والحصول على الأخبار والخبرات الجديدة في هذا المجال. ويتضمن هذا البرنامج أيضاً تكليف المعلمين بقراءات حرة في نفس المجالات السابقة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال شبكات المعلمين المشار إليها (سابقاً) في المنظومة الكلية للتنمية المهنية.

وقد يطلب من المعلمين الجدد حضور دورات دراسية أو دورات تدريبية مسائية يتم تنظيمها في كليات إعداد المعلم أو في المراكز التدريبية التابعة لوزارة التربية، ويتم تقييمها من خلال الجهات المنظمة لها.

معايير ضمان جودة برامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد

يتم تعرّف جودة برامج تهيئة المعلمين الجدد من خلال:

١) قيام مدير المدرسة بتقييم المعلمين الجدد مرتين سنويًا كحد أدنى، وذلك من خلال استخدام استمارة لتقييم الأداء. وهنا يمكن الاستفادة من نظام التعليم في أونتاريو(كندا)، والذي يعتمد على أداة لتقييم أداء المعلم الجديد، وتسمى بأداة "تقدير أداء المعلم Teacher Performance Appraisal". ويمكن الاسترشاد بهذه الأداة أو تكييفها للبيئة المحلية. ومن المهم أن يقوم كل من المعلم المرشد، والموجه التربوي، ومدير المدرسة بالتقويم التكويني والإرشاد المستمر للمعلم خلال فترة التهيئة المهنية، وذلك قبل انتهاء هذه الفترة والدخول إلى عالم الترخيص المهني بنهاية فترة التهيئة المهنية.

٢) قيام المعلم الجديد بإنشاء ملف إنجاز (Portfolio) خاص ببرنامج التأهيل يحتوي على توثيق يفيد اجتياز مكون التهيئة وبرامج التنمية المهنية وأنشطة التنمية المهنية الذاتية وكذلك المشاركة في برنامج الإرشاد ثم يتم تقييمه بوساطة البنية المؤسسية (المقترحة) للتنمية المهنية وفروعها بالمحليات والمدارس.

انتهاء فترة التهيئة المهنية وإعداد المعلم المؤقت، التقدم للحصول على الرخصة المهنية:

بنهاية فترة التهيئة المهنية، يتم تعريف المعلم الجديد الراغب في الاستمرار بالعمل بمهنة التدريس، بشروط التقدم إلى هيئة منح الرخص المهنية للمعلمين، وتعريفهم بكيفية التقدم لامتحان الرخصة المهنية؛ بغية تمكينهم الحصول على الرخصة بموجب اجتياز الامتحان الخاص بذلك (لمزيد من التفاصيل ، يرجى الرجوع إلى الجزء المتعلق بالترخيص المهني للمعلمين وكذلك التصور الأولي لمصفوفة التدرج الوظيفي للمعلم في علاقتها بنموه المهني في نهاية هذا التقرير الحالي).

ثانيًا: برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة

يمثل هذا البرنامج المرحلة الثانية من المنظومة الكلية للتنمية المهنية المستمرة في صورة برامج للتنمية المهنية عبر المراحل الزمنية المتتالية، في الحياة المهنية للمعلمين منذ انخراطهم في المهنة كمعلمين مهنيين بعد اجتيازهم فترة التهيئة، وحصولهم على الرخصة المهنية، وحتى نهاية حياتهم المهنية في التدريس.

ويشير هذا النوع من برامج التنمية المهنية إلى عدم توقف المستوى المعرفي والمهاري للمعلمين عند مستوى التخرج من كليات التربية في الجامعات أو برامج التهيئة المهنية، بل تقوم التنمية المهنية المستدامة على فكرة التعلم مدى الحياة، وأن المعلم لا يستطيع أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في عصر يتميّز بسرعة التغيّر والتطور، وأنه من الضروري، كما يرى مكروببي (McRobbie, 2002) الاعتراف بأن "التدريس رحلة مستمرة للتعلّم مدى الحياة، وليس محطة وصول إلى تعلّم كيف تُدرس؟

ويرتبط مفهوم التعلّم مدى الحياة للمعلم، بمفهوم التنمية المهنية المستدامة، باعتباره من المفاهيم الجديدة التي أدخلتها بعض دول العالم (دول الاتحاد الأوروبي والصين واليابان وماليزيا وكوريا وتايلاند) في نظمها التعليمية؛ وذلك بهدف جعل المعلم مهنياً، منتجاً للمعرفة ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية. ومن بين أسباب تبني هذا المفهوم عولمة الاقتصاد، واستمرار تقدم العلوم والتكنولوجيا والتغيرات المستمرة في المجتمع. وسيكون دور المدرسة في هذا المفهوم دمج تقنية المعلومات في أنشطة التدريس والتعلّم التي يقوم بها المعلم والطلبة، والتركيز على نوعية التعلم، وتبني مبدأ الاستجابة المهنية، وتبني نظام إداري مدرسي جديد، والتركيز على مبدأ "التعلّم كاستثمار"، وتوسيع دائرة مسؤولية المدرسة، وإضافة بُعد جديد لعملها.

وتشير الخبرة الأمريكية إلى أن التنمية المهنية المتجددة للمعلمين تعد شرطاً أساسياً لبقاء المعلم في وظيفته، وذلك في أغلب الولايات، من مرحلة الحضانة وحتى

الصف الثاني عشر. ففي ولاية نيو جيرسي، على سبيل المثال لا الحصر، تقضي تعليمات الولاية بأن المعلمين والعاملين بالخدمات التعليمية يجب أن يكملوا (١٠٠) ساعة من التنمية المهنية كل(٥) سنوات، وذلك للاتساق مع المعايير الجديدة للتنمية المهنية للولاية. وفي ولاية فلوريدا فإن الأفراد العاملين بالتدريس يجب أن يكملوا ١٢٠ ساعة من التنمية أثناء الخدمة، أو أن يكملوا مقررين بالجامعة كل خمس سنوات في مجالات الحصول على شهادة معينة.

أمّا متطلبات التنمية المهنية المستدامة، فإنها تتمثل بما يلي:

١) الموارد اللازمة (مالية - فنية).

٢) الوقت اللازم.

٣) ربط النظرية بالممارسة.

٤) نظام للحوافز والمتابعة والمحاسبة.

تكمن أهداف برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في تنمية معارف جديدة للمعلمين فضلاً عن تنمية مهاراتهم المهنية، والعمل من أجلها لأن رسالة التعليم رسالة سامية. وكذلك بناء القيادات التربوية الواعية بالمدارس. ويمكن تلخيص تلك الأهداف كما يلي:

١ - وقوف المعلمين على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها عملياً.

٢ - تعرّف الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في تقييم تعلّم الطلاب.

٣ - تنمية المعلمين في كافة الجوانب أكاديميًا ومهنيًا و شخصيًا و ثقافيًا.

٤ - تنمية معارف مهنية جديدة في المعلمين.

٥ - تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.

٦ - تمكين المعلمين من تحقيق تربية ناجحة لطلابهم.

٧ - تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيّزهم على أن يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية.

٨ - ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذه الخطط.

ولتحقيق الأهداف الواردة سابقاً، فإن عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، يجب أن تتصف بأن تكون عملية مستمرة، وعملية نظامية منهجية، وتركز على التغير الفردي والمؤسسي. فضلاً عن أنها عملية مقصودة، ويعني ذلك أن تكون (ذات هدف، وقيمة، وتعتمد على أساليب وطرائق مناسبة).

وفي هذا الإطار فإن استراتيجيات التنمية المهنية الناجحة والفعالة تتضمن تدريباً، وممارسة، وتغذية راجعة، وفرصاً للتأمل الفردي، والعمل ضمن مجموعة، والبحث الذي يدور حول الممارسة (بحوث العمل) وما يرتبط بكل ذلك من إجراءات للمتابعة، ومن ثم فهي تؤسس على أن تكون:

١) تجريبية؛ حيث تربط المعلمين بمهام تدريسية محددة، وتقويم وملاحظة توضح عمليات تعلّم الطلاب وتحسينها، وتؤسس على تساؤلات المشاركين والاستقصاء والبحث والتجريب.

٢) تعاونية؛ تتضمن مشاركة المعلمين في المعرفة بما يتضمنه ذلك من إتاحة الفرص للمعلمين للتفاعل مع زملائهم .

٣) ترتبط وتشتق من عمل المعلمين مع طلابهم وفحص المواد الدراسية وطرق التدريس.

٤) مساندة مستمرة ومركزة من خلال النمذجة والتدريب وحل المشكلات.

٥) ترتبط بجوانب التغير في المدرسة.

٦) تعترف بأن المعلمين مهنيين ولكنهم في نفس الوقت من المتعلمين الكبار.

أساليب برامج التنمية المهنية المستدامة وعملياتها

يمكن حصر أهم أساليب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة في:

- أولاً : التدريب أثناء الخدمة.
- ثانياً: التنمية المهنية من خلال الزملاء.
- ثالثاً: الإشراف التربوي.
- رابعاً: شبكات المعلمين.
- خامساً: بحوث العمل.
- سادساً: الدرس البحثي.

ويمكن استعراض هذه الأساليب على النحو الآتي:

الأسلوب الأول للتنمية المهنية المستدامة- التدريب أثناء الخدمة (In-Service Training)

يهدف التدريب أثناء الخدمة إلى رفع كفايات المعلمين الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن، تحقيقاً لأقصى عائد وأفضل مردود، أو لبلوغ أهداف خطة تطوير جديدة. وهذا النوع من التدريب موقوت بمدة محدودة، وبذا فإنه يختلف عن التنمية المهنية من حيث إنها عملية مستمرة تبدأ بعد التخرج ولا تنتهي إلا بنهاية الخدمة. كما أنها تتم بوسائل وأساليب أخرى من ضمنها التدريب أثناء الخدمة.

علاوة على ذلك فإن التدريب قد يتصف بالحرفية والمحدودية. وفي هذا السياق، يمكن التفريق بين التدريب باعتباره عملية محدودة والتنمية المهنية باعتبارها عملية شاملة على النحو الآتي:

التنمية المهنية	التدريب أثناء الخدمة
عملية مستمرة	عملية متقطعة
تأتي بدافعية ذاتية ووظيفية	يأتي بدافعية وظيفية
حق مكتسب للجميع	يستخدم كمكافأة أو عقاب في بعض الأحيان
مبنية على الاحتياجات التدريبية	مبني على تقدير المسؤول عن العمل
تنظم بطريقة تعاونية	ينظم بطريقة فردية
الخبرة تنتقل للجميع	الخبرة حكر على الأفراد
يستفيد منها الجميع	خاص لفئة بسيطة
تقودها خبرات متنوعة	يقوده المدربون المتخصصون
تركز على احتياجات صاحب العلاقة والمدرسة	يركز على احتياجات صاحب العلاقة فقط
تقيّم لقياس أثر التدريب على الأداء	يقيّم للرضا الوظيفي

ويعدُّ التدريب أثناء الخدمة ركناً أساسياً في التنمية المهنية، فهو المدخل الرئيس لها حيث يتم بصورة رسمية تلزم المعلمين بالمشاركة في برامجه، ومع الانتقادات الموجهة له إلا أنه سوف يظل القناة الرئيسة لتنمية المعلم مهنياً.

ويعتري برامج التدريب أثناء الخدمة بعض جوانب القصور منها:

١) غياب المتابعة لهذه البرامج.

٢) اختيار الموضوعات يتم بوساطة المدربين أو الهيئة المسؤولة وليس المعلمين المتدربين.

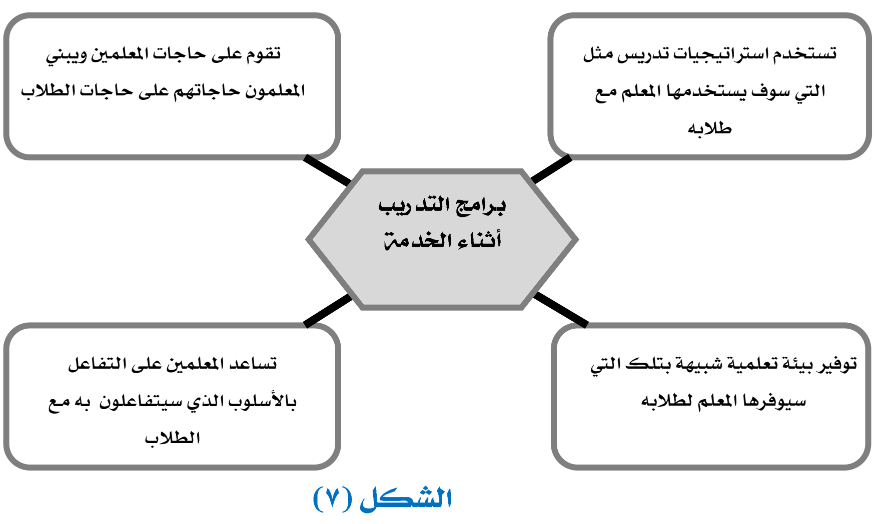
٣) التقويم ليس مستمراً ويقتصر على توقيعات الحضور.

٤) الاعتماد على أسلوب تدريبي واحد على الرغم من اختلاف المعلمين واختلاف المناخ السائد في كل مدرسة.

٥) لا يراعي الحاجات الفردية والاحتياجات الشخصية للمعلمين.

إن طبيعة برامج التدريب أثناء الخدمة- يمكن أن تحقق بعض أهداف تنمية المعلم مهنياً مثل اطلاع المعلم على ما هو جديد في المناهج وطرائق التدريس، فضلاً عن اطلاعه على الأهداف التربوية الجديدة التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها، وتعريفه بالأعمال الجديدة التي سينفذها.

إن تحقيق هذه الأهداف يحتاج إلى بيئة مدعمة ومساعدة تشبه البيئة التي سوف ينفذ فيها المعلم ما تدرب عليه، وهناك نموذج لتوضيح الظروف والشروط الواجب توافرها في التدريب أثناء الخدم ، وذلك كما الشكل الآتي:



الشكل (٧)

الشروط الواجب توافرها في التدريب أثناء الخدمة

يوضح الشكل السابق نموذجاً للتدريب أثناء الخدمة والذي إذا ما توافرت الشروط والظروف الموضحة فيه فإن أهداف التدريب وإن تنوعت فإنها ستُحقق بدرجة كبيرة. ومع تعدد أهداف التدريب أثناء الخدمة تتعدد الأساليب التدريبية المستخدمة ومن هذه الأساليب :

- العصف الذهني Brainstorming

- ورش العمل Workshops
- مؤتمر الفيديو Video-Conference
- التدريس المصغر Micro teaching
- التدريب الذاتي Self- Training

ويمكن استعراض هذه الأساليب على النحو الآتي:

أ) العصف الذهني

يعد العصف الذهني بمثابة توليد أفكار جديدة من خلال مجموعة من الأفراد، ويتفرع إلى:

(١) العصف الذهني التقليدي: وهو إما أن يكون فردياً (يعرض الفرد أفكاره ويتلقى حلولاً لمشكلته من خلال مجموعة صغيرة)، أو جماعياً (يتم طرح العديد من الأفكار لحل مشكلة ومشاركة كل أفراد المجموعة في النقاش).

(٢) العصف الذهني المتقدم: باستخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب أو مواد جديدة للمحاكاة والتسجيل حيث تعد بمثابة منبهات ومحفزات لتنشيط التفكير.

ووفقاً لأسلوب العصف الذهني، فإنه يتم تجميع مجموعة من المعلمين، ويطلب منهم تقديم آراء حول موضوع ما أو قضية ما، ويحكم هذا الأسلوب عدة أمور منها: عدم نقد فكرة أي معلم أثناء فترة العصف، وعدم مناقشة أي فكرة أثناء فترة العصف، وعرض الأفكار بوضوح واختصار، وتدون الأفكار على سبورة أو شفافيات لعرضها بجهاز العارض فوق الرأس. وبعد الانتهاء من فترة العصف يناقش المعلمون هذه الأفكار؛ أي أن هذا الأسلوب يقوم على مبدأ "فكر ثم حقق".

ويتضمن العصف الذهني مشاركة المعلم من خلال عرض أفكار، والمشاركة في تقويم أفكار الآخرين، وتقبل الأفكار بعد تقويمها تقويماً موضوعياً بناءً. وإذا استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلم فإنه قد يكتسب القدرة على حل المشكلات التي تواجهه من خلال إجراء العصف الذهني الفردي ثم تقويم الحلول المقترحة واختيار أفضلها.

ب) ورش العمل

تقوم ورش العمل على المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، وذلك من أجل دراسة موضوع ما، حيث يُقسّم المعلمون المتدربون إلى مجموعات صغيرة يناقشون خلالها مواضيع متنوعة، وبعد الانتهاء من المناقشة تعرض كل مجموعة عملها، ثم يقيّم عمل كل مجموعة، للوصول إلى توصيات أو مقترحات بشأن الموضوع الذي تمت مناقشته. ويتناول المعلمون المتدربون في ورش العمل عدة موضوعات تدور حول العملية التدريسية مثل تخطيط الدروس، وإنتاج الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وبعض طرائق وأساليب التدريس، وأية موضوعات لهم خبرة فيها.

وعلى الرغم من أن الورش العملية تتميّز بالمرونة في التعامل، والحوار الجماعي، والأدوار التي يأخذها المعلمون في الورشة، وتبادل الأفكار، إلاّ أنه لا ينصح الاعتماد عليها بصورة أساسية في التدريب أثناء الخدمة؛ لأنها لا تتيح للمعلم فرصة للممارسة العملية، وتقتصر على عدة توصيات ومقترحات قد يتذكرها المعلم بعد انتهاء الورشة أو لا يتذكرها.

ج) المؤتمرات المنفذة من خلال الفيديو (Video Conferences)

يعد مؤتمر الفيديو أحد صور التدريب عن بُعد حيث لا يلتقي المدرب والمعلمون المتدربون وجهاً لوجه، فهو برنامج يبث على الهواء من خلال أحد مراكز

التدريب إلى باقي المحافظات بالصوت والصورة، ويمكن للمتدرب أن يناقش المدرب.

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب التدريبي يمكن أن تصل خدماته التدريبية إلى المناطق القريبة أو البعيدة في آن واحد، وكذلك تدريب أكبر عدد ممكن من المعلمين، إلاّ أنه يؤخذ على هذا الأسلوب بعض جوانب القصور، ومنها:

١) لا يقدم فرصة الممارسة العملية للمعلم المتدرب.
٢) قد لا تروق فكرة التعامل من خلال الشاشة لكثير من المعلمين المتدربين.
٣) إذا زادت مدة التدريب بالفيديو فإن المتدربين يشعرون بالملل.
٤) وجود عدد كبير من المتدربين في آنٍ، لذلك فإن المناقشة سوف تكون لعدد قليل جداً منهم.

وفي هذا الصدد يمكن الاعتماد على القنوات الفضائية التعليمية لتدريب المعلمين وتزويدهم بمعلومات وخبرات وتجارب يمكن أن يستفيدوا منها، على أن تزود كل مدرسة بجهاز تليفزيون ومستقبل للقنوات الفضائية.

د) التدريس المصغر

يعدُّ التدريس المصغر أحد أساليب تدريب المعلمين المناسبة لتنمية كفايات تعليمية جديدة وتنقيح كفايات قديمة، إذ يقوم المتدرب من خلاله بتنفيذ درسٍ محدد الأهداف بوضوح لمجموعة صغيرة من المتدربين، ولفترة زمنية قصيرة تتراوح بين ٥- ١٠ دقائق. وفي نهاية الدرس يحصل المتدرب على تغذية راجعة فريدة من نوعها؛ وذلك لتنوع مصادرها، فعلى سبيل المثال يمكن للمتدرب الحصول عليها من المشرف والزملاء و/أو التسجيل التلفازي.

وبما أن العملية التدريسية قائمة على مجموعة من الكفايات المكونة من مهارات تعليمية يمكن تحليلها، فأسلوب التدريس المصغر يهدف إلى تنمية هذه الكفايات، لاسيما أن التدريس المصغر يستند إلى مجموعة من المسلمات والمبادئ الآتية:

- يعد التدريس المصغر عبارة عن موقف حقيقي على الرغم من أن الموقف التربوي مصطنع، فالمعلم والطلاب يعملون معاً في موقف تدريبي.
- يمكن أن يقلل التدريس المصغر من أثر بعض التعقيدات التي تنشأ في التدريس العادي، إذ يتيح الفرصة للمتدرب التحكم في عدد الطلاب، ووقت الحصة، وكيفية الحصول على التغذية الراجعة في ضوء الموقف التدريسي.
- يركز التدريس المصغر على إتقان كفايات محددة؛ الأمر الذي يسهل عملية اكتسابها.
- يتيح التدريس المصغر الفرصة الكاملة للمتدرب للاطلاع على أدائه من خلال تغذية راجعة فورية قائمة على أدوات موضوعية.

ويسير تنفيذ أسلوب التدريس المصغر حسب الخطوات الآتية:

١) جلسة التدريس أو التدريب: أي أن يقوم المتدرب بالتدريس بعد عملية التخطيط بعناية، ويقوم المشرف بعملية الملاحظة لأداء المتدرب.

٢) جلسة النقد: يتلقى المتدرب تغذية راجعة سواء بإعادة الشريط الصوتي أو التلفزيوني أو مناقشة المشرف.

٣) إعادة التخطيط: يقوم المتدرب بالتخطيط لدرسه في ضوء التغذية الراجعة.

٤) إعادة التدريب أو التدريس: يقوم المتدرب بإعادة الدرس لمجموعة ثانية من الطلبة مماثلة في العدد والمستوى.

٥) إعادة التغذية الراجعة: يحصل المتدرب على تغذية راجعة في ضوء إعادة التدريس.

ويلحظ من العرض السابق أنه من المهم في التدريس المصغر أن يتعرّفَ المتدرب بشكل جلي وتام على المهارة التي يريد التدرب عليها، وأن يخطط لها تخطيطاً واعياً مدروساً مع مرشده، أو مدربه، ويعد لها الإعداد الجيد والكامل قبل البدء في التنفيذ، ثم يقوم بترجمة تلك المهارة عملياً وفق الرؤيا المطروحة آنفاً، ليصل في النهاية إلى التغذية الراجعة المفيدة، والتي يمكن أن يعدل أو أن يحذف ويضيف أموراً جديدة في ضوئها ليصل في النهاية إلى إتقان المهارة التي تمّ التدرب عليها.

ويتميز التدريس المصغر بعدة خصائص تجعله أسلوباً تدريبياً فعالاً يسمح للمعلم بأن يكون مشاركاً نشطاً، ويقدم له تغذية راجعة عن أدائه، ويستفيد المعلم فيه من مناقشة زملائه. وترجع أهمية التدريس المصغر في تدريب المعلمين إلى أنه:

١) يُمكّن المعلم من تحديد نقاط ضعفه، وكيفية التعامل معها، ونقاط قوته وكيفية تطويرها، وذلك من خلال وصف زملائه لما قام به.
٢) يوفر الفرصة للمعلم ليراجع نفسه عدة مرات ويقوّم أداءه من خلال تسجيله لعمله.
٣) يوفر الفرصة للمعلم لتنقيح مهاراته وتحسينها من خلال التفاعل والمناقشة مع الزملاء.
٤) يعد طريقة لاختبار المواد والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم، حيث إن الموقف التعليمي المصغر فرصة جيدة لتجريب ما هو جديد.

هـ) التدريب الذاتي

يستهدف هذا التدريب المعلمين في مدارسهم وفي منازلهم، ويعتمد هذا الأسلوب على التعلّم الذّاتي الموجه، والذي ينطلق من أهداف معلنة يدركها

المعلم المتدرب. ويزود المعلم بحقيبة تعليمية تشمل المواد التدريبية (مواد مطبوعة، مواد سمعية بصرية). ويدرِّب المعلم نفسه بنفسه أو بمساعدة زملائه، وذلك داخل المدرسة أو خارجها، ويتابع المدرب مدى تقدم المعلم، وتحقق الأهداف باستمرار، وتوجيهه وإرشاده عند الحاجة. وترجع أهمية الاعتماد على أسلوب التدريب الذاتي للمعلم إلى:

١) كلما تقدم السن بالمعلم تقل رغبته في التدريب، لذا يجب أن تقدم لهم فرص تدريب تراعي ظروفهم.

٢) يعمل على علاج مشكلة نقص الإمكانات والميزانيات اللازمة لمؤسسات التدريب وكذلك الوقت اللازم للتدريب .

٣) يتقبل المعلم فكرة التدريب مع الزملاء أكثر من التدريب من قبل الجهات العليا.

إن أهم ما يميّز هذا الأسلوب أنه لن يقتصر على أيام تدريبية قصيرة، ولكنه قد يستمر لعدة شهور، ويتضمن المتابعة والتقويم المستمرين وهما عنصران ضروريان للتنمية المهنية الفعالة، وكذلك يقوم فيه المعلم بدور إيجابي نشط وليس مجرد متلق سلبي.

الأسلوب الثاني للتنمية المهنية المستدامة- التنمية المهنية من خلال الزملاء

تشتمل أساليب التنمية المهنية من خلال الزملاء على الأساليب الآتية: الدعم الفني من الزملاء، والصديق الناقد، والمعلم المستشار، وإشراف الزملاء. ويمكن استعراض هذه الأساليب على النحو الآتي:

١) الدعم الفني من الزملاء

ظهر أسلوب الدعم الفني من الزملاء (Peer Coaching) في التربية عام ١٩٨٢م. ويعد هذا الأسلوب من أساليب التنمية المهنية الفعالة، حيث يوفر للمعلم

معلومات، وممارسات، وتأملات، وتغذية راجعة لممارساته، مما يؤدي إلى تحسين أدائه وتنميته مهنياً. يقوم هذا الأسلوب على التعاون والمشاركة بين الزملاء، ويتم أثناء العمل وكجزء منه، وغالباً ما يكون بين زميلين أو أكثر. وهذا الأسلوب يقوم بها زميلان أو أكثر لتأمل الممارسات التدريسية، وتطويرها، وتنقيحها، وبناء المهارات الجديدة اللازمة لها.

ويعد الدعم الفني من الزملاء (Peer Coaching) جزءاً من التعلّم الإرشادي أو التعلّم بالمعايشة، حيث يقتصر على الجانب التدريسي، ويركز على بعض المهارات التدريسية كطرائق التدريس الحديثة، وكيفية التخطيط للتدريس الفعال، وطرائق بناء المحتوى، ومساعدة المعلم على العمل مع الطلاب، بالإضافة إلى الطرائق الفعالة لتقييم تعلم الطلاب.

ويعد الدعم الفني من الزملاء عملية منظمة تتم في عدة خطوات متتالية، وهي تبدأ باجتماع قبلي لتحديد الجوانب المراد ملاحظتها، ثم الملاحظة داخل حجرة الدراسة، ويليه اجتماع بعدي لمناقشة وتحليل الممارسات وتأملها. وتتعدد فوائد الدعم الفني من الزملاء لتشمل:

- تغيير أداء المعلم وممارساته، ليصبح أكثر تكيفاً وإقبالاً على التجريب والتجديد.
- دعم المعلم فنياً فيما يتعلق بطرائق التدريس وتنفيذها، والمواد التعليمية والوسائل، ودعمه وجدانياً من خلال تشجيعه ومساعدته على حل الأزمات، وتجريب الأفكار الجديدة. فضلاً عن دعم المعلم تأملياً؛ أي تأمل أو تدبر ما تمّ عمله وتحليله ومناقشة القضايا التي تدور حوله.

٢) الصديق الناقد

يعد هذا الأسلوب من أساليب التنمية المهنية للمعلم، ويعرف الصديق بأنه فرد قادر على إدراك حاجات المعلم أو المدرسة، ومساعدة المعلم على

مواجهة تحديات الروتين اليومي، وكذلك تقديم الدعم له، وهذه المساعدة والدعم قد تقدم لفرد أو مجموعة من الأفراد معاً. والصديق الناقد هو فرد خبير في مجال ما، ويكون بمثابة مرآة لبعض الأنشطة التي يقوم بها معلم أو مجموعة من المعلمين؛ ففي المدارس الفنية قد يستعان بخبير من عالم الصناعة، وعند تطوير طريقة تدريس قد يستعان بخبير تربوي من كليات التربية.

ولا يقتصر دور الصديق الناقد على مجرد نقد أنشطة المعلم، وإنما توجيهه إلى كيفية تحسين أنشطته. ويتوقف نجاح هذا الأسلوب على العلاقة بين المعلم والصديق الناقد، بحيث تكون قائمة على الثقة والاحترام، وأن يدرك المعلم أن دور الصديق الناقد هو مساعدته ودعمه وليس تقويمه ونقده.

٣) المعلم المستشار

يتم هذا الأسلوب داخل المدرسة، إذ يتيح الفرصة للاستفادة من المعلمين ذوي الخبرة. ويكون المعلم المستشار (Consulting Teacher) متفرغاً في مدرسته لتوجيه ومساعدة المعلمين الجدد والقدامى. حيث يتفرغ من التدريس لمدة قد تصل إلى ثلاث سنوات؛ لتقديم الدعم والمساعدة لزملائه وذلك من خلال عدة مهام يقوم بها كالزيارات الصفية للمعلم، والتي قد تصل إلى ما لا يقل عن (٢٠) زيارة سنويًا (وزيادتها وفق وضع المعلمين في كل دولة وتخصصاتهم) ، وذلك من أجل ملاحظة أدائه. فضلاً عن عقد لقاءات فردية مستمرة، من أجل تحديد الأهداف، والمشاركة في الآراء والأفكار والمهارات، وتطوير أساليب التدريس.

ويسهم هذا الأسلوب في تطوير النمو المهني للمعلم في الجوانب التدريسية. كما يعمل على زيادة التفاعل والتعاون بين الزملاء. ومن هنا يُوصى بأهمية وجود المعلم المستشار في كل مدرسة على حدة، من أجل مساعدة المعلمين وتنميتهم مهنياً.

٤) إشراف الزملاء

تتجه بعض النظم التعليمية إلى تطبيق إشراف الزملاء نتيجة لنقص التمويل. وتبين من خلال توظيفه بأنه من الأساليب ذات الفاعلية في تنمية المعلم مهنياً. ويتضمن إشراف الزملاء ما يلي: فحص الخطط التدريسية، وملاحظة أداء المعلم وتحليله، وتقديم الدعم اللازم لتحسين أدائه. ويتم إشراف الزملاء بصورة رسمية، ويتولى هذا الدور المعلم الأول(١) المُعيّن من قبل الإدارة المدرسية لكل تخصص على حدة، ويتطلب تنفيذ هذا الدور القيام بالمهام الآتية التي ستسهم في تنمية المعلمين مهنياً:

- تدريب الزملاء في مادة التخصص، وعقد حلقات مناقشة، ومحاضرات حول بعض المواضيع المرتبطة بالمادة الدراسية وطرائق التدريس المرتبطة به.
- تنشيط الزملاء وحثهم على إنتاج الوسائل التعليمية وإجراء التجارب وتبادلها، والبحث والتفكير في بعض المسائل التربوية، ومشاركة الزملاء في بحثها والتفكير في حلها.

وبصورة عامة، يمكن أن يتم إشراف الزملاء بصورة غير رسمية، ويتوقف هذا النوع من الإشراف (الرسمي أو غير الرسمي) على العلاقات القائمة على

---

(١) المعلم الأول: هو المعلم الذي يتم اختياره من قبل الإدارة المدرسية ليكون مشرفاً على زملائه في نفس تخصصه؛ وذلك في ضوء خبراته ومهاراته التدريسية المميزة، ومؤهلاته العلمية التي يجب أن لا تقل عن درجة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس.

التعاون، وتقبل المعلم لذلك وإدراكه أن الهدف هو مساعدته وليس تقويمه ونقده.

الأسلوب الثالث للتنمية المهنية المستدامة- الإشراف التربوي

يشكل هذا الأسلوب من أساليب تنمية المعلمين مهنياً تفاعلاً بين معلم أو أكثر بقصد تحسين الأداء التدريسي. ولم يعدّ دور الإشراف تصيد أخطاء المعلمين، وإنما أصبح تنميتهم ومساعدتهم على النمو المهني. وبصورة أساسية فإن التوجه المعاصر للعملية الإشرافية تهدف إلى مساعدة المعلم على فهم وظيفته، والإيمان بها إيماناً يدفعه إلى الإخلاص في أدائها على خير وجه، ومساعدته على متابعة كل ما هو جديد سواء قرارات أو مناهج. بالإضافة إلى مساعدة المعلم على فهم الأهداف التربوية المرجو تحقيقها، فضلاً عن اكتساب مهارة إدارة الصف وتهيئة المناخ الصفي المناسب، وتقييم تعلّم الطلاب تقييماً علمياً سليماً.

وتتعدد الوسائل التي يستخدمها المشرف التربوي في مساعدة المعلمين لتشمل:

١) الاجتماعات لدراسة المشكلات التي تواجه المعلمين.
٢) تقديم دروس توضيحية نموذجية لموضوع معين.
٣) فحص السجلات والأعمال التحريرية الخاصة بالمعلم لتوجيهه.
٤) عمل نشرات دورية لتوجيه المعلم نحو ما يساعده ويفيده في حل المشكلات.

الأسلوب الثالث للتنمية المهنية المستدامة- شبكات المعلمين

يعد هذا الأسلوب من الممارسات الجديدة في مجال التنمية المهنية، وتعد شبكات المعلمين أحد أنواع الشبكات الإلكترونية ذات الأهمية في تنمية المعلم مهنياً، حيث تتوافر بها بعض العوامل التي تساعد وتيسر ذلك، ومن هذه العوامل ما يلي:

١) لا يعد الوقت عائقاً في الشبكات الإلكتروني، فالمعلم يطلع على الموقع المخصص للشبكة، أو على بريده الإلكتروني في أوقات فراغه بالمدرسة.

٢) تقدم فرصاً للتنمية المهنية داخل المدرسة؛ فالمعلم المشترك في الشبكات ليس بحاجة إلى ترك المدرسة والعمل المدرسي من أجل مقابلة أعضاء الشبكة.

٣) تتميّز هذه الشبكات بالمرونة والاستجابة لكل احتياجات الأعضاء.

٤) تفيد هذه الشبكات المعلمين الموجودين بالمناطق الريفية والنائية في الاتصال بمعلمين آخرين أو خبراء التربية.

٥) تقدم الدعم والمساعدة المستمرين اللذين يحتاج إليهما المعلم عند تنفيذ أفكار جديدة.

وتوفر شبكة التنمية المهنية للمعلمين فرصاً لـ:

- العمل في مجموعات، وشراكات، وشبكات في بحث عام أو تطوير العمل.
- المشاركة في تبادل التدريس محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.
- إجراء تطوير مع شركاء التعليم العالي.
- الإسهام في ورش عمل، ومؤتمرات وسيمنارات.
- العضوية في مؤسسات تدريسية، متخصصة في المادة الدراسية.
- المشاركة في مجموعات عمل ومجموعات تسيير محلية وقومية.
- قيادة أو الإسهام في إدارة وتنفيذ برامج تنمية مهنية.
- تطوير امتحانات أو اختبارات مع مجالس عالمية.
- المشاركة في تنمية سياسة محلية وقومية.
- المشاركة في مجتمعات مهنية إليكترونية.

ومن الأهمية بمكان في شبكات التعلم أن يركز المعلم بشكل واضح على تعلمه، وذلك بتعرّف ما يعرفه بالفعل، وتحديد من أين يمكنه اكتشاف المزيد والحصول عليه. ومثل هذا الأساس المعرفي يمكن أن يشمل الأدبيات، ونتائج الأبحاث، وبيانات الطلاب. وغالبًا ما يتضمن دليلاً من الممارسات التدريسية وممارسات الزملاء، تمّ جمعها

من الخبرة، والحوار أو الملاحظات. ويشمل الحوار مع الآخرين الحوار عبر التدريب والإرشاد والمتابعة، ومساندة التعلم طوال العملية.

الأسلوب الرابع للتنمية المهنية المستدامة- بحث العمل (Action Research)

يعد بحث العمل أو بحث الأداء عنصراً أساسياً لتنمية المعلم مهنياً، ويسمى هذا النوع من أساليب التنمية المهنية بتسميات متعددة منها بحوث العمل أو بحوث الأداء أو البحوث الإجرائية أو البحوث الميدانية السريعة. وتسمح هذه البحوث للمعلم بتحديد حاجاته وبناء معرفته بنفسه ومن ثم تغيير ممارساته، فهو بحث يقوم به نتيجة مشكلة تعوق عمله، أو محاولة منه لاكتشاف أساليب تدريس حديثة، أو بحث الظروف التي تساعد في تحسين تعلّم الطلاب، ويتم هذا البحث داخل المدرسة أو داخل حجرة الدراسة نفسها، وقد يقوم به المعلم بمفرده فيكون بحث أداء فردي، أو يقوم به بمشاركة زملائه وبذلك يكون بحث أداء جماعي. ويقترح إنشاء صندوق ترعاه مؤسسة لدعم بحوث المعلمين أثناء الخدمة وتحفيزهم، وإنشاء موقع الكتروني لنشر أبحاثهم، وتكثيف الزيارات العلمية الخارجية لهم.

والبحث الإجرائي الذي يقوم به المعلم داخل مدرسته وداخل حجرة الدراسة مع طلابه يختلف عن البحث الذي يقوم به الباحثون بالكليات ومراكز البحوث، من حيث أن الممارسة تسبق النظرية في بحث العمل. ويمر هذا النوع من البحوث بعدة خطوات هي:

١) تحديد المشكلة.
٢) مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بالمشكلة.
٣) اختيار أسلوب قد يؤدي إلى تحسين الممارسة الحالية.
٤) وضع خطة لتنفيذ المدخل الذي تم اختياره.
٥) تجميع بيانات لتقويم مدى فعالية المدخل الذي تم اختباره.

٦) اختبار المدخل وذلك من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها ثم مناقشة الزملاء الأعضاء لبحث الأداء، وبالاعتماد على النتائج يقرر الأعضاء ما إذا كانوا سوف ينفذون هذا المدخل في فصولهم أم لا.

ويساعد بحث العمل المعلم في تحسين ممارساته فهو يجعل المعلم يتخطى فهم النظريات التربوية ودورها في مساعدته على فهم كيفية ممارستها ووضع قواعد للممارسة الجيدة عن طريق تزويده بطرائق عملية يمكن تنفيذها داخل المدرسة أو حجرة الدراسة. كما يعمل بحث الأداء على حث المعلم على التفكير في قبول النظريات التربوية التي يقدمها الباحثون كمسلمات أو رفضها لاعتقاده باستحالة تنفيذها، وذلك من أجل رفع جودة تعليم الطلاب، وتحسين مستوى أداء المدرسة، ونشر ثقافة البحث داخل المدرسة.

يتضح مما سبق أهمية بحوث العمل في تنمية المعلم مهنياً فهذا الأسلوب يقوم به المعلم نتيجة تأمله لممارساته والتعرف على مشكلاته وجوانب الضعف في أدائه، وكذلك تأمل أداء طلابه ومن ثم يحدد حاجاته بنفسه أو يتعاون مع زملائه. ويبني المعلم في هذا الأسلوب معرفته – معلومات ونظريات ومهارات – بنفسه، لذا فهو أسلوب فعّال يجب تعريف المعلمين به وتدريبهم على كيفية القيام به، وتقديم نماذج لبحوث عمل قام بها معلمون آخرون، وذلك من خلال عمل دورية توزع على المعلمين، أو عقد مؤتمر سنوي يدعى له عدد كبير من المعلمين يعرض فيه بعضهم بحوث الأداء التي قاموا بها.

الأسلوب الخامس للتنمية المهنية المستدامة- الدرس البحثي (Study Lesson)

يعد هذا الأسلوب أحد أساليب التنمية المهنية المستدامة التي انتشرت في اليابان، وبعدها في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك عندما أدراك التربويون فاعلية هذا الأسلوب في تقدم الطلاب اليابانيين في الاختبارات العالمية (TIMSS). ويعد الدرس

البحثي تجميعاً للأفكار الجديدة عن التدريس والتعلم بالاعتماد على الفهم الصحيح لتفكير الطلاب، وكذلك قدرة المعلم على تقييم أدائه وتحديد المحتوى اللازم لتحسين أدائه وأداء طلابه. ويمر الدرس البحثي بالمراحل التالية:

١) يجتمع معلمون من مرحلة تعليمية واحدة، يناقشون مشكلات إنجاز الطلاب ويحددون المشكلة بالضبط والفجوة الموجودة في أداء الطلاب.

٢) يضعون الأهداف التي يرجى تحقيقها من أجل سد الفجوة في أداء الطلاب.

٣) يتم اختيار وحدة يرى الجميع أنها صعبة التدريس، ويضع المعلمون كمجموعة خطة لتدريسها.

٤) يتم في خطة تدريس الوحدة تحديد المحتوى، وتنظيم الدروس وتحديد الوقت اللازم لكل درس ويضعون توقعاتهم حول مدى استجابات الطلاب والتمارين المطلوب حلها من الطلاب وكذلك أساليب التقييم أثناء الدرس.

٥) يقوم أحد أعضاء المجموعة بتدريس الدرس ويقوم بعض الأفراد بكتابة تفاصيل تعلم الطلاب، بينما تقوم مجموعة أخرى بملاحظة التدريس ليس للتقييم ولكن لقياس أثر طريقة التدريس على تعلم الطلاب.

٦) يجتمع المعلمون مع بعضهم مع وجود خبير تربوي ويناقشون ما تمّ، ويقترحون التعديلات اللازمة للدرس. ويتم هذا الإجراء بعد نهاية الدرس مباشرة.

٧) وبعد مرور يومين أو ثلاثة أيام وبعد قبول التعديلات يقوم عضو آخر بتدريس الدرس لفصل آخر، ويلي ذلك اجتماع ووضع تعديلات وهكذا.

ويمكن تحديد أهم فوائد الدرس البحثي في الآتي:

- إكساب المعلم المعرفة المشتقة من الخبرة العملية لتحسين التدريس والتعلّم في بيئة تعاونية.
- تقليل العزلة بين المعلمين.
- رفع الإحساس بمهنية التدريس.

- تحسين ممارسة المعلمين.
- إكساب المعلم القدرة على التقويم الذاتي.
- زيادة المحتوى العلمي لمادة التخصص عند المعلم.
- اكتساب مهارات جديدة في التدريس.
- اكتساب مهارات البحث العلمي.

ثالثاً: برنامج النمو المهني الذاتي للمعلم

يعد الموقف التعليمي فرصة لتنمية المعلم، أو لنموه المهني الذاتي، وذلك من خلال محاولاته للتجريب والتعديل بالاعتماد على تأمله لعمله وعمل طلابه ليتعرف على المشكلات التي تعوقه، ومن ثم يبحث عن حلول لها بجهوده الذاتية، وعدم الانتظار إلى أن تعلن الإدارة التعليمية أو أي جهة أخرى عن برنامج تدريبي – قد يشترك أو لا يشترك فيه، وقد يناسبه أو لا يناسبه.

والنمو المهني ذاتي الطابع والمضمون، يقوم به عضو هيئة التدريس عن طواعية واختيار شخصي له؛ لأنه يرى فيه استمرارية لكفاءته ولشخصه الاعتباري وولاء لمهنته. وعلى الرغم من أهمية الدافع الشخصي والذي يعد المحرك الأول للنمو المهني، إلا أنه ليس كافياً، فالمعلم يحتاج إلى عدة قدرات، منها القدرة على التأمل، والقدرة على تحديد المشكلات التي تواجهه، والقدرة على التعبير عن الذات ومناقشة الآخرين، والقدرة على الإبداع، والقدرة على التقييم الذاتي. وهناك عدة محاور للتنمية المهنية الذاتية، هي:

١. تقدير الاحتياجات: يعتمد التقدير الذاتي لاحتياجات التنمية المهنية على مدى تمكن المعلم من ممارسة التأمل، ومدى قدرته على قراءة وتحليل التقارير والبيانات ونتائج الطلاب، وغيرها من مصادر المعلومات التي تعد بمثابة مؤشرات كمية ونوعية على نقاط القصور والضعف في أداء المعلم، إضافة إلى ذلك يجب أن يتمتع المعلم بحس نقدي وقدرة على الملاحظة الموضوعية.

٢. تحديد مصادر التعلم والنمو المهني: يعد هذا المحور من أهم مصادر البحوث الإجرائية، حيث تعمل على تعديل المعارف والمهارات المهنية من خلال الواقع المعاش، وليس من خلال الكتابات النظرية فقط، كما يمثل الإشراف التربوي والزملاء مصدرين جيدين للتعلم، وهناك ما يسمى بالنمو المهني المقارن (Comparative Professional Development) حيث يقارن المعلمون أنفسهم بما يتاح لهم من خبرات ناجحة من خلال شبكات المعلمين .

٣. متابعة التقدم والتغلب على المشكلات: ويتطلب ذلك وجود مستويات معيارية من الأداء تمكن المعلم من تقييم مدى تقدمه.

٤. التغذية الراجعة ومواصلة النمو الذاتي: وبهذا المحور يصل المعلم إلى قمة التنمية المهنية الذاتية، حيث يستنتج مبادئ وقواعد جديدة قابلة للتطبيق من محصلة ما قام به، ويؤدى ذلك إلى زيادة دافعيته نحو الاستمرار في التنمية المهنية الذاتية.

وعندما تتوافر الدافعية والقدرات لدى المعلم، فإن المعلم سيبحث عن أسلوب من أساليب التنمية المهنية الذاتية، ومنها:

١) القراءة.

٢) الدراسات العليا والتكميلية.

٣) توظيف التقييم البديل.

وهناك عدد آخر من أساليب النمو المهني الذاتي تمّ تناولها عند الحديث عن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة مثل:

٤) بحوث العمل والبحوث الميدانية البسيطة.

٥) الصديق الناقد من نفس المهنة

٦) الاطلاع على شبكة المعلومات الدولية وشبكة المعلمين المهنية والاسهام في أعمالها من خلال كتابة بحوث و مقالات وتكوين صداقات مهنية ومحادثات.

٧) الاطلاع على شبكة المعلومات الدولية والإسهام في أعمالها (بحوث، وكتب، ومقالات، واطلاع على مواقع لمؤسسات ومدارس، وصداقات مهنية ومحادثات).

٨) التواصل مع كليات التربية والجامعات من خلال حضور محاضرات ومؤتمرات وندوات واستشارات، وحضور دورات في مراكز التدريب).

٩) تأليف الكتب التربوية والتخصصية والنشر في الصحف والدوريات العلمية التربوية والابتكارات والاختراعات التربوية والتخصصية.

١٠) أية أنشطة أخرى تربوية ومجتمعية. أمثلة (منح الأوسمة للمعلمين المتميزين والخدمة التطوعية) من أساليب التنمية المهنية الذاتية.

وحيث إن هذه الأساليب وردت تحت تنمية المعلمين مهنياً ، كما أنها أيضاً تعد ضمن عمليات النمو الذاتي للمعلمين. وعليه فلم يتم التعرض لها مرة أخرى.

وفيما يلي توضيح لأساليب القراءة والدراسات العليا والتكميلية وتوظيف التقييم البديل:

١) القــراءة

تشمل القراءة الحرة الموجهة الاطلاع على كتب، وجرائد، ومجلات علمية ومهنية، وزيارة المكتبات التربوية والعامة. وتعد القراءة وسيلة رئيسة لتنمية المعلم معرفياً وتربوياً وثقافياً، فمن خلال الاطلاع المستمر يتعرف المعلم على كل ما هو جديد فيما يخص المادة الدراسية، وطرائق التدريس والتقنيات الحديثة، والمستحدثات التربوية والاتجاهات العالمية في التعلم،.كذلك يقرأ المعلم الاتجاهات الحديثة التي تسعى وزارة التربية إلى تحقيقها، وذلك من خلال النشرات والتقارير المتعلقة بكل ما يستجد في السياسة التعليمية، وكل ذلك يعمل على توسيع دائرة اهتمامات المعلم الفكرية والمعرفية والتعليمية، وتنمية معارفه، وينعكس ذلك إيجابياً على العملية التعليمة بصفة عامة وعلى المتعلمين بصفة خاصة.

وبما أن توفير مصادر القراءة مكلفة مادياً للمعلمين، فإن الأمر يستلزم من الإدارة المدرسية أن تزود مكتبتها بهذه المصادر وتيسير حصول المعلم عليها، مع مراعاة التنوع ما بين مواد مطبوعة (الجرائد العامة، والمجلات المتخصصة في مجال التعليم، وكتب في مواد التخصص، والدراسات والبحوث، والنشرات)، وتوفير المصادر السمعية والبصرية. فضلاً عن تزويد المكتبة بأجهزة حاسب آلي متصل بشبكة الإنترنت العالمية، والتي تعد بمثابة كنوز للمعرفة.

يتضح مما سبق أنه بالرغم من أن القراءة نشاط ذاتي، يتم بدافع من المعلم، إلا أنه يمكن لوزارة التربية أن تشجع المعلمين على القراءة من خلال توفير الكتب والمجلات التربوية، ويمكن لكليات التربية أيضاً أن تقوم بدور كبير في هذا النشاط ، وذلك من خلال توفير المجلات التربوية وملخصات للرسائل العلمية، بحيث يتم توزيعها على المدارس القريبة منها، وإعداد نشرات دورية بكل ما هو جديد، يتعاون فيها خبراء التربية من كليات التربية مع بعض العاملين في التربية والتعليم من مشرفين ومعلمين ومديرين.

ولزيادة فعالية القراءة، يجب أن تتاح الفرصة للمعلم لمناقشة ما يقرأه مع زملائه، أو مع خبراء التربية سواء من وزارة التربية والتعليم أو من كليات التربية؛ وذلك للتعرف على كيفية تطبيق الاتجاهات الحديثة من خلال الاستفادة من خبراتهم ومساندتهم، وتشجيعهم على التجريب داخل حجرة الدراسة. وفي هذا الصدد قامت كوبارن(Coburn ,2001) بدراسة عن دور القراءة في تنمية المعلمين مهنياً، والتي وجدت أنه عندما توزع نشرات وقرارات تخص التوجهات الحديثة التي يجب على المعلمين اتباعها من أجل تحسين الممارسات التدريسية داخل فصولهم، فإن المعلمين يحاولون بشكل فردي تفسير التوجهات المعلنة في هذه النشرات، كما يحاولون بطريقة فردية تكييفها وأحيانا تغييرها لتناسب مدارسهم. وهنا يجب على المعلمين أن يتمكنوا من التعاون مع الزملاء

من أجل إعادة بناء وفهم التوجهات الحديثة، وتشخيص التفاصيل الفنية والعملية اللازمة لتنفيذ هذه التوجهات، ولا شك أن أشكال التعاون بين المعلمين من حيث كونها رسمية أو غير رسمية تؤثر بشكل كبير على تنمية عمليات أعمال الحس لدى المعلمين.

٢) الدراسات العليا والدراسات التكميلية

تتم الدراسة كجزء من التنمية المهنية في الجامعات أو الجامعات الافتراضية أو الجامعات المفتوحة القائمة على التعلم عن بُعد. وتمثل الدراسات التكميلية والدراسات العليا والشهادات العلمية التي يحصل عليها المعلم أثناء الخدمة مثل التأهيل التربوي والدبلوم المسلكي في التربية والماجستير والدكتوراه بناءً على رغبته أحد أساليب التنمية المهنية الذاتية للمعلم. ويعد هذا الإجراء الذاتي من أرقى أساليب التنمية المهنية، لأنها تحتاج إلى قدرات عقلية فائقة تمكنه من النهوض بأعبائها ومتطلباتها. وفي هذا السياق، بيّنت الدراسات التربوية أن المعلمة التي واجهت صعوبات في التعامل مع الأطفال، قد توصلت إلى حلول لهذه الصعوبات ومساعدة زميلاتها في المدرسة، وذلك بعد دراسة درجة الماجستير. كما أن هذا النوع من التنمية المهنية أسهم في مساعدة المعلمة على زيادة حبها لمهنة التعليم، فضلاً عن زيادة قدرتها على: الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور، وتنظيم الفصل وإدارته، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، واستخدام المواد التعليمية وإنتاجها وتطويرها.

ويسهم النمو الذاتي لدى المعلمين من خلال برامج الدراسات العليا في مساعدة المعلمين على تغيير فلسفتهم نحو فن التدريس، بحيث يصبحوا أكثر إدراكاً للهدف من التدريس. فضلاً عن تغيير الممارسات التدريسية المتعلقة بكيفية التدريس واختيار مواد التدريس، ومحاولة ربط المادة الدراسية بالحياة، وكذلك تنوع أنشطة التقييم، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، ومناقشة

الطلاب وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب، والطلاب أنفسهم، وتنمية مهارات البحث، والتعاون.

يتضح مما سبق أن الدراسات العليا والتكميلية من الأساليب الفعالة في تنمية المعلم مهنياً، إلا أنها مكلفة - تحتاج إلى المال والجهد والوقت - ولذا لا يقبل عليها المعلمون. ومن هنا يجب على الإدارات المدرسية بالتنسيق مع إدارات المناطق التعليمية تشجيع المعلمين على الدراسات التكميلية والعليا بوسائل متعددة كالحوافز المادية والمعنوية، أو تقديم منح للمعلمين، بشرط أن تقنن شروط اختيار المعلمين لهذه المنح. كما يجب مراعاة ظروف العمل والدراسة، حيث يمكن تخصيص يومين أو أكثر تفرغ للمعلم الذي يقوم بعمل دراسات تكميلية حتى يستطيع متابعة دراسته والتوفيق بين عمله ودراساته التكميلية، كذلك يجب توفير المناخ المناسب للاستفادة من هذه الدراسات في مدارسهم، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمعلمين الآخرين لمساعدة من يقوم بالدراسات التكميلية، والاستفادة من دراسته داخل المدرسة.

ومما يؤكد أهمية الدراسات العليا كأحد أساليب النمو المهني اعتبار متابعة المعلم للدراسات العليا شرطاً لترقيته من رتبة إلى أخرى. وهنا يكمن أهمية التأكيد على أهمية التكامل بين كليات التربية ووزارة التربية، حيث يمكن لكليات التربية أن تقدم برامج دراسات عليا تراعي فيها ظروف عمل المعلمين، وضرورة التنوع في برامج الدراسات التكميلية بحيث تلائم تنوع احتياجات المعلمين.

٣) توظيف أساليب التقييم البديل:

تعتمد هذه الأدوات على التأمل في الأداء بغرض النمو المهني، وتتنوع هذه الأدوات لتشمل ملف الإنجاز، والتقييم الذاتي، والمذكرات اليومية. ويمكن الحديث عن هذه الأساليب كما يلي:

أ) ملف الإنجاز (Portfolios): يعد هذا النوع من التقييم من التوجهات الحديثة في المجال التعليمي، ويسمى هذا النوع بعدة تسميات منها: حقيبة الأعمال، وملف الإنجاز، وملف التعليم أو التقويم، والسجل المحمول، وحافظة الأعمال. ومن هنا يعد ملف الإنجاز بمثابة ماعون يضم الشاهد على مهارات المعلم وأفكاره وإنجازاته، وذلك من خلال ما يقدمه من مذكرات مطبوعة أو غير ذلك. ويعد ملف الإنجاز أداة تقييم ، ولكنه تقييم أصيل (Authentic Assessment)، يقيس النمو ويوضح كيف حدث، فهو يشمل وصفاً لتفكير المعلم عن التدريس، وتأملاته داخل حجرة الدراسة، والإيجابيات والسلبيات التي واجهته وكيف تغلب عليها، وهنا يعكس قدرة المعلم على توظيف التفكير التأملي في تحسين ممارساته التدريسية.

ويتضمن ملف إنجاز المعلم ما يجب أن يقوم به، وما يعرفه، وما ينجزه، وكيفية إنجازه بحيث يشير محتواه إلى مدى نمو المعلم التخصصي والمهاري والوجداني والإبداعي، بالإضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية التي منحت له، وتعليقات وخطابات الآباء والطلاب، ويكون تصنيف ملف الإنجاز محدداً لإنجازات المعلم على مدد زمنية متتابعة حتى تظهر معالم التطور المهني له.

ب) التقييم الذاتي (Self-assessment) : يتعلق هذا النوع من التقييم بان يصدر المعلم حكماً على أدائه التدريسي، وذلك بناءً على تفكيره الشخصي لمهاراته ومعارفه واتجاهاته؛ أي أنه يشجعه ليفكر بأدائه العملي، بهدف اكتشاف ذاته. ويعد هذا النوع من التقييم تقييماً بنائياً للأداء العملي للمعلم؛ فإنه من الممكن أن يساعده على التأمل في طرائق تدريسه، لاسيما وأنه يعمل تأملاته وفقاً لأسئلة يطرحها على نفسه.

والتنفيذ السليم للتقييم الذاتي كأحد أساليب التنمية المهنية يعكس قدرة المعلم على الاستخدام الفعّال للتفكير التأملي، خاصة وأن هذا النوع من التفكير يعتبره جون ديوي من أهم الاستراتيجيات التي يجب أن توظف في النمو المهني للمعلمين؛ وذلك كونه يساعد المعلم على تشكيل فهم عميق لأساليبه التدريسية التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث تدريساً صفياً فعالاً.

ويشكل التقييم الذاتي أداة رئيسة للتعلم، إذ تساعد الفرد أن يقيم أداءه العملي بشكل ناقد من خلال التأمل فيما يقوم به في الغرفة الصفية. ولهذا فإن ديوي (Dewey, 1957) يعد أن مساعدة المعلم على تطوير أنشطة التفكير التأملي الذاتي يؤدي إلى نتائج جمة منها:

- تمكين المعلمين من التفكير بأنفسهم حول ما يقومون به من مهام صفية؛ أي أن المعلم يوجه نفسه ذاتياً.
- تنمية قدرات المعلمين من وضع معايير لتطوير أدائهم التدريسي.
- تشجيع المعلمين على محاسبة أنفسهم، بعيداً عن المحاسبة الخارجية.
- غرس مبادئ التدريس ذات النوعية المتميزة من خلال التأمل لما يقوم به.

جـ) المذكرات اليومية (Journal Writing): عبارة عن أسلوب يسهم في تشجع المعلم لأن يفكر فيما يقوم به عبر سجلات مدونة. ويمكن أن يقوم المعلم نتيجة لعملية التأمل بكتابة مذكرت يومية. ويعد هذا الأسلوب وسيلة ليدون المعلم ردود فعله الشخصية وأفكاره حول الموقف الصفي. وتتمثل الأهمية الكبيرة للمذكرات اليومية في النمو الذاتي للمعلم من خلال تشجيع المعلم في طرح أسئلة متنوعة حول عمليتي التعليم

والتعلّم، وتحسين معرفة المعلم لطريقة تعلم التلاميذ والطريقة التي يعلّم من خلالها، وتزويد المعلم بخبرة لعمليتي التعلّم والتعليم من خلال ملاحظة المعلم لنفسه بعيداً عن الملاحظ الخارجي، وتزويد المعلم بسجل متراكم للأحداث الصفية الناتجة من التأملات الذاتية لهذه الأحداث، وتطوير التفكير التأملي لدى المعلم. ومن هنا فقد عُدّت المذكرات اليومية من أهم أدوات التقييم التي تشغل المعلمين في مهام تسهم في اكتشاف ذواتهم من خلال عمليات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي. ولا تعد المذكرات اليومية مجرد أداة موثقة تقدم كدليل للآخرين عن عمل المعلم، ولكنه وسيلة لتنميته مهنياً، حيث يوفر إعدادها الفرصة للمعلم ليصف عمله، ويبني معرفته بنفسه ويتأمل ما يقوم به. كما أن تحليل المعلم لمحتويات المذكرات تعطيه مؤشرات عن عوامل الضعف والقوة في أدائه؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسينه، وأنه إذا توافر الدعم والتشجيع والإرشاد والتوجيه للمعلم أثناء إعداد ملف الإنجاز فإنه سوف يكون أداة قوية وفعالة في تنميته مهنياً.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن توظيف أساليب التقييم البديل يسهم بدرجة عالية في النمو المهني للمعلم وذلك من خلال ما يأتي:

- تعزيز التقييم الذاتي والتفكير التأملي: ويتم ذلك من خلال تحديد المعلم لبعض الوقائع أو الأحداث التعليمية وتحليل ما حدث، وتقييم أدائه، ونواتج تعلم الطلاب، أي بحث الممارسات التعليمية والتأمل فيها.
- تحقيق الرضا الشخصي والتجديد: يتحقق الشعور بالرضا الشخصي للمعلم نتيجة لما يتعلمه من أدوات التقييم البديل،

والتأكد من أن ما قام به جهد طيب يزيد من شعور المعلم بالرضا عندما يتعلم الجديد حتى لا يبقى في حالة ركود .

- **امتلاك أدوات القوة والتمكن المهني:** يشجع توظيف أساليب التقييم البديل المعلم على تحمل قدر كبير من عملية نموه المهني، حيث يحدد أهدافه وخططه للتنمية المهنية بنفسه، ويصبح قادراً على إبداء آرائه في تعلمه فيما يخص ما يعرفه وما يقدر على عمله، وهذا يمنحه قوة تسهم في تنميته مهنياً.
- **تشجيع التعاون:** إن استخدام التقييم البديل في تقييم المعلم يعطيه الفرصة للمشاركة في النقاش التعاوني مع المقيّم للأداء التدريسي للمعلم من خلال التغذية الراجعة والتوجيه على أسس منظمة، ويتحول ذلك إلى خبرة شخصية تدعم التفكير الذاتي وتحسن المهارات.

يتضح مما سبق أن أساليب التقييم البديل من الأدوات الحاسمة في تنمية المعلم مهنياً؛ لذا يجب حثّ المعلمين على الاعتماد عليها، ونظراً لحداثة هذا الأسلوب يجب توعية المعلمين به، وبكيفية عمله، وإتاحة الفرصة للمعلمين لمناقشة زملائهم للاستفادة من خبراتهم في توظيف التقييم البديل. كما لا بدّ من قيام إدارات التعليم بإجراء ما يلي:

- وضع خطوط استرشادية واضحة لكيفية توظيف أدوات التقييم البديل.
- وضع معايير واضحة لتوظيف أساليب التقييم البديل كأدوات للتنمية المهنية للمعلمين.
- عقد تدريبات عديدة لكل من المعلمين والمشرفين والمديرين حول توظيف أساليب التقييم البديل في التنمية المهنية.

- تخصيص وقت في جدول عمل المعلم لتوظيف أساليب التقييم البديل كأدوات للنمو المهني لاسيما أن هذه الأدوات بحاجة لوقت بعد تنفيذ المواقف التعليمية؛ وذلكم بغرض تأمل المعلم في ممارساته.

معايير تقويم النمو الذاتي للمعلم

يمكن الاعتماد على ما يأتي من معايير تقييم أداء المعلم هما:

١) معايير أداء المعلم التي وضعتها الكثير من الدول كأحد مجالات تقويم النظام التعليمي ضمن معاييرها القومية لتقويم أداء النظام التعليمي ككل، ويجب تصميم معايير خاصة لكل دولة وفق طبيعة نظامها التعليمي بعد استعراض معايير النمو المهني لعدد من الدول الأجنبية والعربية.

٢) اجتياز المعلم لاختبارات الترخيص والتي تتم بشكل دوري كل عدد من السنوات.

مصفوفة التدرج الوظيفي للمعلم في علاقتها بالترخيص ونموه المهني

بما أن النموذج الحالي يركز على الإعداد المتكامل لتنمية المعلم مهنياً منذ التحاقه بمهنة التعليم لأول مرة معلماً مستجداً إلى نهاية حياته المهنية، فإنه من الأهمية بمكان توضيح ذلك النمو منذ المراحل الأولى لبداية التطور المهني للمعلم في ارتباطه بالتدرج الوظيفي (المقترح) في صورة مصفوفة ، على أن تراعي مصفوفة التدرج الوظيفي للمعلم اختلاف التنمية والساعات المعتمدة في كل دولة، وتتضح المصفوفة في الجدول الآتي:

مكونات النمو / التدرج الوظيفي	عمليات التنمية المهنية للمعلمين	اختبارات التراخيص وتجديدها ومتطلبات الترقية	ملف الإنجاز (تراكمي مرحلة بعد أخرى)
معلم مبتدئ (خمس سنوات على الأقل)	اجتياز برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع سنوياً ولمدة شهر بنهاية المدة. دراسة جامعية نظامية لمدة ١٢٠ساعة معتمدة كحد أدنى.	اختبار تجديد الرخصة والترقية إلى معلم مهني	• الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس فأعلى) وشهادات تقديرات المقررات الجامعية. • المؤهل التربوي الأعلى. • الرخصة المؤقتة. • تقديرات المشرفين ومدير المدرسة.
معلم كفء (خمس سنوات على الأقل)	اجتياز برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع سنوياً ولمدة شهر بنهاية المدة. دراسة جامعية نظامية لمدة ١٢٠ساعة معتمدة كحد أدنى.	اختبار تجديد الرخصة والترقية إلى معلم متقدم.	• الرخصة المهنية. • شهادات التدريب. • شهادات الدراسات الجامعية والعليا. • تقديرات المشرفين ومدير المدرسة.
معلم متقدم (خمس سنوات على الأقل)	اجتياز برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع سنوياً ولمدة شهر بنهاية المدة. دراسة جامعية نظامية لمدة ١٢٠ساعة معتمدة كحد أدنى.	اختبار تجديد الرخصة والترقية إلى معلم خبير	• تجديد الرخصة المهنية. • شهادات التدريب. • شهادات الدراسات الجامعية والعليا. • تقديرات المشرفين ومدير المدرسة. • نتائج تقييم الطلاب.
معلم خبير (خمس سنوات على الأقل)	اجتياز برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع سنوياً ولمدة شهر بنهاية المدة. دراسة جامعية نظامية لمدة ١٢٠ساعة معتمدة كحد أدنى.	اختبار تجديد الرخصة والترقية إلى معلم قائد	• تجديد الرخصة المهنية. • شهادات التدريب. • شهادات الدراسات الجامعية والعليا. • تقديرات المشرفين ومدير المدرسة.

مكونات النمو / التدرج الوظيفي	عمليات التنمية المهنية للمعلمين	اختبارات التراخيص وتجديدها ومتطلبات الترقية	ملف الإنجاز (تراكمي مرحلة بعد أخرى)
			• نتائج تقييم الطلاب. • تقديم عمل إبداعي يخدم العملية التعليمية التعلمية. • إعداد إنتاج علمي يخدم العملية التعليمية التعلمية كنشر بحث في مجلات علمية محكمة ومفهرسة.
معلم قائد (رئيس قسم) (خمس سنوات على الأقل)	اجتياز برنامج تدريبي لمدة أسبوعين أسابيع سنوياً ولمدة شهر بنهاية المدة. دراسة جامعية نظامية لمدة ١٢٠ساعة معتمدة كحد أدنى.	اختبار تجديد الرخصة.	• تجديد الرخصة المهنية • شهادات التدريب • شهادات الدراسات الجامعية والعليا. • تقديرات المشرفين ومدير المدرسة. • نتائج تقييم الطلاب. • تقديم عمل إبداعي يخدم العملية التعليمية التعلمية. • إعداد إنتاج علمي يخدم العملية التعليمية التعلمية كنشر ثلاثة أبحاث في مجلات محكمة ومفهرسة.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

الأصمعي، محمد. (٢٠٠١ م). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة، مجلة البحث التربوي. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١(١).

البركات، علي وأبو جاموس، عبدالكريم. (٢٠٠٦م). أداء الطلبة/المعلمين في تخصص التربية الابتدائية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية الأساسية وفعالية أسلوب التدريس المصغر في تنميتها. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٤، ٩٣-١٢٢.

بكار، نادية أحمد والبسام، منيرة. (٢٠٠١ م). البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢.

جرادات، حسن. (٢٠٠٨م). تقديرات مديري مدارس المرحلة الأساسية لمدى تلبية البرامج التدريبية لمتطلبات اقتصاد المعرفة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الجمعية المصرية للتنمية والطفولة.(١٩٩٦م). التقرير النهائي. المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته.

الحبيب، فهد. (١٩٩٦م). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الدينية، ٨(٢).

حجى، أحمد. (٢٠٠٠ م). إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسان، عبير. (٢٠٠٨ م). الاعتماد لمؤسسات إعداد معلم التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حمدان ،محمد زياد (١٩٩٠ م) مراكز التنمية المهنية للكوادر المدرسية أثناء الخدمة. متوفر على الموقع: http://www.hamdan-edu.com/arz-web/articles2/61.htm

الخطيب، أحمد (١٩٨٢ م). التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب. عمّان: دار الشعب.

الخطيب، محمد. (٢٠٠٨ م). الاعتماد الأكاديمي و علاقته بالتنمية العلمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. متوفر على الموقع: www.ksu.edu.sa.

دنلاب، جين وايزابيل فيفر. (١٩٩٧ م). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. ترجمة، محمد عيد ديرانى. عمان ، منشورات الجامعة الأردنية.

راشد ، علي. (٢٠٠٢ م). خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه – تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

ضحاوى، بيومى محمد (١٩٩٢ م) : التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في أستراليا ، وإمكانية الإفادة منه في جمهورية مصر العربية: دراسة حالة. مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٦(٢).

الطاهر ، رشيدة. (٢٠٠٣ م). تدريب المعلمين بالخارج دراسة في التخطيط للتنمية المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

عبدالجواد، ثريا. (٢٠٠٧ م). الأوضاع الراهنة للتعليم الجامعي الإعداد الأكاديمي: علم الاجتماع نموذجاً. المؤتمر العربي الثاني بعنوان تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة، مايو، ٢٠٠٧. القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

علي، سلوى. (٢٠٠٦ م). التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء المتغيرات المجتمعية. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة بني سويف

غانم، أحمد. (١٩٩٣ م). دور كليات التربية في تنمية المعلمين مهنيًا، في: كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير. المؤتمر السنوي الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الجزء الثاني (٢٣ -٢٥ يناير، ١٩٩٣م)، ٢٨٣-٣٢٣.

فولان، ميخائيل، أندى هارجريفز (١٩٩٩ م). النمو المهني للمعلم والتغيير التربوي. سلسلة الكتب المترجمة (١٠)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

لورينز ،ماريان (٢٠٠٤م). ملف الإنجاز المهني دليل المعلم للتميز. ترجمة محمد طالب السيد سليمان. غزة: دار الكتاب الجامعي.

مدبولي، محمد. (٢٠٠٢م). التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة - المداخل – الاستراتيجيات. العين: دار الكتاب الجامعي.

مصطفى، عزة جلال. (٢٠٠٢م). التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي جمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مغربي ،علي أحمد (٢٠٠٠م): النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٤(٢).

نخلة، صمويل وفهيمة، لبيب بطرس. (١٩٩٩م). أساليب التوجيه التربوي السائد في مراحل التعليم العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٣(١).

نمراوي، زياد وقطيشات، نازك. (٢٠٠٧م). مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في

التعليم. المؤتمر العربي الثاني بعنوان تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة، مايو، ٢٠٠٧م. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٨م). المعايير المهنية لإعداد المعلمين. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٩م). دليل المتابعة والتقييم للمشروعات الممولة من برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد بمؤسسات التعليم العالي. وزارة التعليم العالي: وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي، القاهرة.

وهبي ،السيد إسماعيل (٢٠٠٢م) : اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم ، المؤتمر العلمي الرابع عشر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٤ — ٢٥ يوليو.

اليماني، أحمد (٢٠٠٣م). التعليم المصغر وإمكانية استخدامه في التربية العملية (مرحلة المشاهدة) لطلاب كلية التربية بجامعة عدن: دراسة نظرية. التواصل، جامعة عدن، اليمن، ٩، ٥٣-٦٩.

يونس، أحمد. (١٩٩٨م). تقويم برنامج تدريب معلمات ومعلمي المدارس ذات الفصل الواحد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٧٣.

ثانيًا : المراجع الأجنبية

Abdal-Haqq, I. (1996). Making Time for Teacher Professional Development. Eric Digest, ED400259.

Abdal-Haqq, I. (1996). Making Time for Teacher Professional Development. Eric Digest, ED400259.

Addison, A. (2007). Analysis of the impact of a professional development series on new teachers. PhD Thesis , University of Kansas.

Addison, A. (2007). Analysis of the impact of a professional development series on new teachers. PhD Thesis , University of Kansas.

Al-Barakat, A. and Al-Hassan O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4).

Al-Karaseneh, S. (2005). Self-and peer assessment as a learning tool to teach social studies: student. Dirasat, Educational Sciences, 32(1), 178-191.

Al-Methan, A. (2003). Merits of Micro-Teaching as Perceived by Student Teachers at Kuwait University. Journal of Pendidikan, 28, 65-76.

Aniscow , M (2000) : special needs in the classroom a teacher education guide. Paris: UNESCO.

Aniscow , M (2000) : special needs in the classroom a teacher education guide. Paris: UNESCO.

Bataineh, R., Al-Karasneh, M., Al-Barakat, A. and Bataineh, R. (2007). Jordanian Pre-service Teachers' Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35(4).

Blandford, S. (2000). Managing Professional Development in Schools. New York: Routledge.

Blandford, S. (2000). Managing Professional Development in Schools. New York: Routledge.

Borko, H. Michalec, P. Timmons, M & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. Journal of Teacher Education, 48(5).

Bozack, A. (2008) Growing New Teachers: The Relationship among Professional Development, Efficacy Beliefs, and Classroom Practice. Ph.D. Dissertation, University of Arizona.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. Journal of In-Service Education, 26(2).

Bucher , J. (2000). Mentoring in Professional Development: the English and Welsh Experience in Leading Professional Development in Education. London: Routledge Falmer.

Burchell, H. & Dyson, J. & Rees, M. (2002).Making a Difference: a study of the impact of Continuing Professional Development on professional practice. Journal of In-Service Education, 28(2).

Butler, S. and Hodge, S., (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator, 58*, 30-41.

Coburn, C. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(2).

Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships , Pedagogy, Culture & Society, 7(2).

Dewey, J. (1957). Human nature and conduct. New York: the Modern Library.

DfEE (Department for Education and Employment). (2000(. Professional Development :Support for Teaching and Learning London: DfEE.

Donald, Sheon. (1983). The reflective practitioner: how professional think in action. New York: Basic Books.

Dufour, R. (2004). Leading Edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop. Journal of staff development, 25(2).

Education and Training Committee(2005) Parliament of Victoria, Inquiry into Suitability of Pre-Service Teacher Training in Victoria. Available at: www.parlaint.vic.gov.au/etc.

Educational Testing Service (TES). (2003), Research and Development Policy Information Center ,Preparing Teacher Around the World , Available at: www.ets.org/research/pic.

Edwards, C. (2001). Changing Teacher Behaviour Through Self Instruction and Supervised Micro-Teaching in a Competency Based Programme. Journal of Educational Research, 68(6), 219-22.

Fairbanks, M. & Freedman, D. & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach, Journal of Teacher Education, 51(2).

Falchikov, N. (2001). Learning together: peer Tutoring in higher education. London: Routledge Falmer.

Ferraro, M. (2000). Reflective practice and professional development. Eric Digest, ED449120.

Glassford, L. & Geri S.(2007). Designing a Successful New Teacher Induction Program: an Assessment of the Ontario Experience , 2003-2006. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 60.

Güven, I. (2004). A Qualitative Study of Perceptions of Prospective Social Studies Teachers Towards School Practices. Educational Sciences: Theory and Practice, 4(2), 291-300.

Hawkakey, K. (1997). Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research. Journal of Teacher Education, 48(5).

Holly, P. & Geof S. (1989) The Developing School. London: The Flamer Press.

Kpanja, E. (2001). A Study of the Effects of Video Tape Recording in Micro-Teaching Training. British Journal of Educational Technology, 32(4), 483-486.

Law, S. & Glover, D. (1996). Managing professional development in education. London: Kogan Page.

Lieberman, A. (2001). Networks as learning communities shaping the future of teacher development. Journal of Teacher Education, 51(3).

Mewborn, S. (1999). Reflective thinking among pre-service elementary mathematics teachers. Journal for Research in Mathematics Education, 30(3), 316-341.

Moonen, B. & Voogt, J. (2000). Using networks to support the professional development of teacher in Leading Professional Development in Education.London: Routledge falmer.

Morant, R. (1982). In service education within the school. London: George Allen and Lin win.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2008) Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institution. Available at: www.ncate.org

Odell, S. & Ferraro, D. (1992). Teacher Mentoring and Teacher Retention. Journal of Teacher Education, 43(3).

Ratcliffe, M. (1998). The Purposes of Science Education. In Sherrington, R.(ed). ASE Guide to Primary Science Education. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.

Rhodes, C. & Benicke, S. (2002).Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. Journal of In-Service Education, 28(2).

Riding, P. (2001). Online Teacher Communities and Continuing Professional Development. Teacher Development, 5(3).

Robins, P. (2000). Peer Coaching: Quality Through Collaborative Work, in Swafford, G. (ed). Teachers supporting teachers through peer coaching in

Leading Professional Development in Education. London: Routledge falmer.

Sachs ,J (1999) : Using Teacher Research as a Basis for Professional Renewal. Journal of In-service Education, 25(1).

Schwille, J., *et al*. (2007). Global Perspective on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. Parice: UNESCO.

Scott, C. & Dinham, S. (2003). Benefits to Teachers of the Professional Learning Portfolio: a case study, Teacher Development, 7(2).

Smith, R. (2008). Lesson Study: Professional Development for Empowering Teachers and Improving Classroom Practice. PhD Thesis, Florida State University.

Swafford, G. (2000). Teachers Supporting Teachers Through Peer Coaching in Leading Professional Development in Education , London: Routledge Falmer.

Teacher Education Accreditation Council ,TEAC Quality Principles and Standards for Teacher Education Programs. Available at: www.teac.org.

Teacher Learning Academy. (2006). Professional Recognition of Teacher Development: Briefing Booklet. Available at: www.gtce.org,uk

Walls, K. (2008). Distance Learning in Graduate Program development and evaluation of a distance learning graduate degree program in music ... Journal of Technology in Music Learning, 3, 115-117.

Wood ,F .H & Mcqurrie , K(1999) : On-the-Job Learning. National Staff Development Council: USA.

يدرك مكتب التربية العربي لدول الخليج مدى أهمية إعداد المعلم وتطوير أدائه ، لذلك لم تخل دوراته المالية المتعاقبة منذ إنشائه من برنامج أو أكثر في مجال المعلم وتطوير أدائه ويأتي هذا البرنامج ضمن هذه السلسلة المتعاقبة ، حيث يهدف إلى تعميق مفهوم المهنية في أداء المعلمين ، وإلى تزويد البيئة التربوية في الدول الأعضاء بنموذج متكامل لنظام التكوين المهني للمعلم ، بني على المواصفات والمعايير الحديثة وكذلك إعداد الآليات والأدوات الخاصة بتقويم أداء المعلم ، وهكذا جاءت نواتج هذا البرنامج لتحقق تلك الأهداف .

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج: مكتبة تربية الغد
جوال ٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤(٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣(٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج

ISBN 978-9960-15-399-5



رقم الإيداع: ٨٠٨ / ١٤٣٢
ردمك: ٥-٣٩٩-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨